LA PEDAGOGICA LATINOAMERICANA



CONTESTACION 9

La historia del pensamiento desde una óptica latinoamericana

1. **Latinoamérica se rebela.** Contestación al discurso de Hegel sobre América. (2a. edición)
2. **Discurso del Método.** Lectura latinoamericana de Descartes.
3. **Ideología y praxis de la Conquista.** Denuncia de Montesinos y Las Casas.
4. **Educación y cultura popular latinoamericana.**
5. **Historia del negro en Colombia.** ¿Sumisión o rebeldía? Ildefonso Gutiérrez Azopardo.
6. **Filosofía de la liberación latinoamericana.** Enrique Dussel.
7. **Liberación de la mujer y erótica latinoamericana.** Enrique Dussel.
8. **El Personalismo.** Lectura latinoamericana de Emmanuel Mounier.
9. **La pedagógica latinoamericana.** Enrique Dussel.

EDITORIAL NUEVA AMERICA

Por el despertar del pueblo latinoamericano

Apartado Aéreo 52.872 - Bogotá, Colombia

ENRIQUE DUSSEL

LA PEDAGOGICA LATINOAMERICANA

EDITORIAL NUEVA AMERICA
BOGOTA D.E.

Diseño de la carátula: Nelson Ospina.

Primera edición: 2.000 ejemplares.

Bogotá 1980
Calle 54A No. 14-13 Of. 103
Tel.: 235 48 15
Apartado Aéreo 52872

PRESENTACION

La pedagógica latinoamericana *constituye una parte de la extensa obra ética de E. Dussel titulada* Para una ética de la liberación latinoamericana*. La editorial Nueva América ha querido publicarla por separado, del mismo modo que hace unos meses publicó* Liberación de la mujer y erótica latinoamericana*. Son partes que poseen la suficiente unidad temática como para permitir su lectura independiente.*

Sin embargo, fuerza es reconocerlo, el lenguaje y la misma lógica interna del discurso dusseliano resultan difíciles para quienes no están familiarizados con ellos. Ojalá que el lector interesado en el tema no se desanime con la lectura de las primeras páginas. Porque hallará, a medida que avance, una riqueza insospechada de sugerencias, cuestionamientos y alertas que le permitirán entender la tarea educativa (en el sentido más amplio del término, como lo utiliza el autor) desde una perspectiva completamente distinta a la habitual, desde la perspectiva de la alteridad. Pero dejemos la introducción propiamente temática al autor, en las "Palabras preliminares".

Sólo quiero, para terminar, situar este libro en el conjunto de la obra de la que forma parte, con el fin de orientar a

7

quien desee leerla en su totalidad. La pedagógica y La erótica *conforman el tercer tomo de* Para un ética de la liberación latinoamericana*. Dicho tomo fue publicado por Edicol (México, 1977).* La erótica *corresponde al capítulo VII (§42-47) y* La pedagógica *al capítulo VIII (§ 48-60). Los tomos cuarto y quinto, correspondientes a* La política y La arqueológica*, han sido recientemente publicados por la Uniuersidad Santo Tomás (USTA) de Bogotá. y en fecha próxima aparecerán reeditados entre nosotros los dos primeros tomos. De forma que en Colombia se podrá conseguir muy pronto completa esta invaluable obra de ética.*

Luis José González

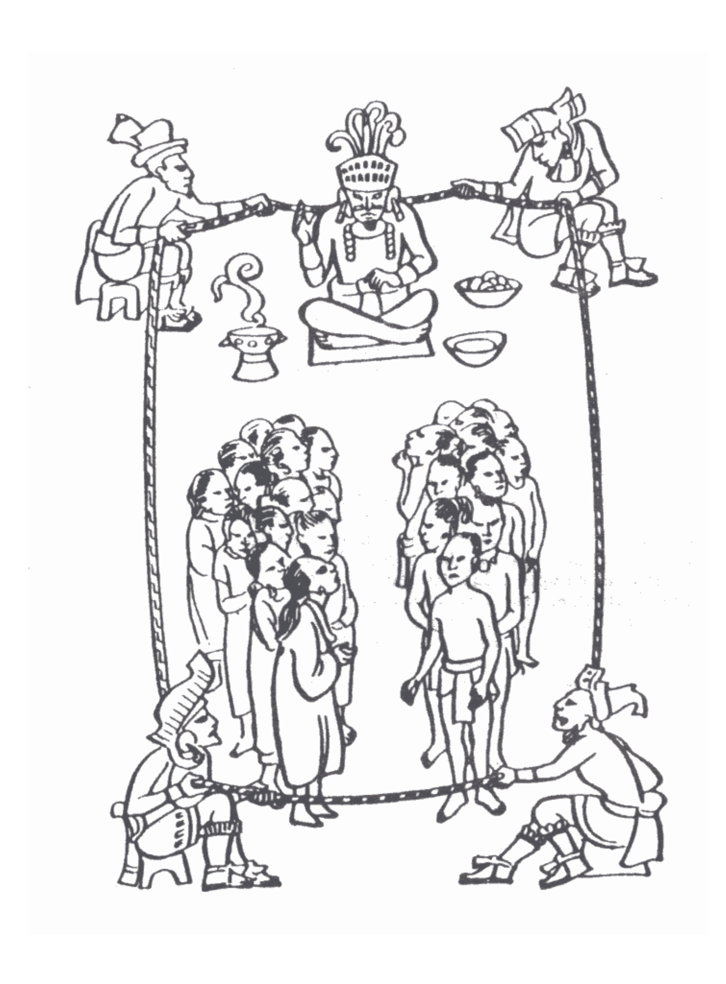
8

LA PEDAGOGICA LATINOAMERICANA

"La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca un derecho a exteriorizar ese pensamiento propio" *(Manifiesto de los estudiantes de Córdoba*, 1918).
"Hubo un respiro. Esperanzados, los estudiantes celebraron una reunión (no una manifestación) en la Plaza de Tlatelolco, el 2 de octubre. En el momento en que los recurrentes, concluido el mitin, se disponían a abandonar el lugar, la Plaza fue cercada por el ejército y comenzó la matanza. Unas horas después se levantó el campo. ¿Cuántos murieron? [...] *The Guardian*, tras una investigación cuidadosa, considera como lo más probable: 325 muertos [...] El 2 de octubre de 1968 terminó el movimiento estudiantil [...] Fue una repetición instintiva que asumió la forma de un ritual de expiación".

(OCTAVIO PAZ, *Posdata*, pp. 38-40).

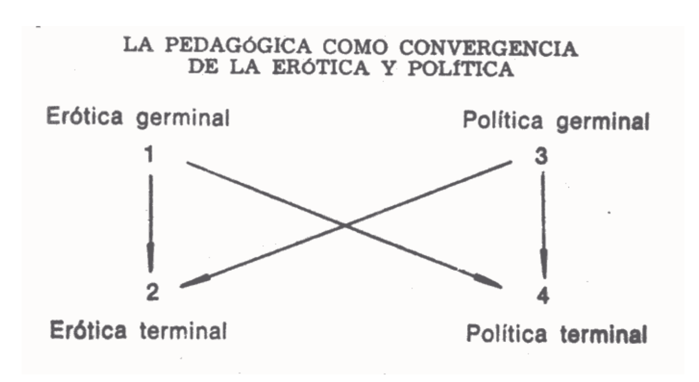
9



PALABRAS PRELIMINARES

La pedagógica latinoamericana continúa el discurso emprendido; el varón es ahora el padre, la mujer la madre, el *nuevo* o el Otro es ahora el hijo. La pedagógica no debe confundírsela con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje. La pedagógica, en cambio, es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc. Es decir, lo pedagógico en este caso tiene una amplia significación de todo tipo de "disciplina" (lo que se recibe de otro) en oposición a "invención" (lo que se descubre por sí mismo). La pedagógica, además, tiene la particularidad de ser el punto de convergencia y pasaje mutuo de la erótica a la política -que trataremos en el próximo capítulo-. En efecto, la pedagógica parte del hijo del hogar erótico para concluir su tarea en el adulto de la sociedad política; por otra parte, parte del niño en la institución pedagógica-política (cultura, escuela, etc.) para terminar su función en el varón o mujer formados para la vida erótica fecunda. Es evidente que además la pedagógica parte y concluye en la misma erótica (del hijo a los padres en el ámbito del hogar) y política (del niño de la escuela hasta el maestro o pedagogo). Esta cuatridimensionalidad complica un tanto la exposición de este capí. tulo, pero la naturaleza misma de la pedagógica nos lo exige.

Esquema 1



Como hemos dicho más arriba, el hijo o la hija nacidos en la familia (*1*) son educados para ser un día padre y madre (*2*) y al mismo tiempo ciudadanos adultos (*4*). Los niños en las instituciones político-pedagógicas (*3*) son disciplinados para ser un día parte responsable de la ciudad (*4*) o adultos en el nivel erótico (*2*). Por ello, en los parágrafos que siguen, partiremos siempre de la pedagógica-erótica para pasar luego a la pedagógica-política (aunque podría también seguirse el camino inverso: de la pedagógica-política a la erótica), ya sea en la *pedagógica simbólica* (§ *1*), punto de partida de toda nuestra reflexión latinoamericanamente situada, como en la interpretación *ontológico pedagógica* (§ *2*) y en su superación *meta-fisica* (§ *3*). De la misma manera la problemática de la *economía pedagógica* (§ *4*) partirá de la economía erótica para culminar en la economía política, ya que la pedagógica económica depende tanto de la familia como del Estado o la cultura. Los dos últimos parágrafos sobre la *liberación pedagógica* (§§ *5-6*), deberán siempre tener en cuenta la indicada bipolaridad del fenómeno educativo.

En este complejo capitulo, entonces, además de tratar las tradicionales cuestiones de la psicología evolutiva o el psico-

análisis del niño desde el nacimiento a la edad adulta, o los problemas planteados por la pedagogía en sus múltiples aspectos, deberemos abordar también la discusión sobre la juventud, la ideología, la cultura, y todo esto en una situación de dependencia y liberación, es decir, expondremos una *anti-pedagógica*[1]:



13

1. *LA PEDAGOGICA SIMBOLICA*

Como siempre, nuestra lectura hermenéutica partirá de una sospecha inicial, fundada en un conocimiento anterior de nuestra realidad latinoamericana. El *padre* (la *imago* del padre y la madre, también como maestro, médico, profesional, filósofo, cultura, Estado, etc.) prolonga su falocracia como agresión y dominación del hijo: el filicidio. *La muerte del hijo*, el niño, la juventud, las generaciones recientes por parte de las gerontocracias o burocracias es física (en la primera línea de los ejércitos o los sacrificios humanos), simbólica o ideológica, pero es siempre un tipo de alienación, dominación, aniquilación de Alteridad. La *falocracia* erótica por mediación del *filicidio* pedagógico culmina en el *fratricidio* político, tres aspectos de la llamada hoy "muerte de Dios".

En la pedagógica el pasaje de la erótica a la política es continuo y como desapercibido. En América latina, mundo todavía machista, el padre como Estado se opone a la madre como cultura. Por ello "vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me lo dijo [...]: Exígele lo nuestro [...] El *olvido* en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro"[2]. El hijo porta en su ser la bipolaridad agónica del padre-madre, violencia-cultura. El latinoamericano,

hijo de Malinche (la india que traiciona su cultura) y de Cortés (el padre de la conquista y las virtudes del Estado dependiente, porque Cortés no es el Rey), "no quiere ser ni indio, ni español. Tampoco quiere descender de ellos. Los niega. Y no se afirma en tanto que mestizo, sino como abstracción: es un hombre. Se vuelve hijo de la nada. Él empieza en sí mismo"[3]. Esta paradójica posición del hijo, América latina, se debe a que *el nuevo* no puede aceptar la dominación originaria del poder del más fuerte *padre*, el Estado imperial primero y después el Estado neocolonial que traiciona su cultura propia, ni a su dominada y violada madre, su propia cultura que lo amamantó con sus símbolos junto a la leche originaria. La pedagógica, erótica y política, debe partir de muy lejos para descubrir su destino y su historia. "[...] y una fuerza me penetra lentamente por los oídos, por los poros; el idioma. He aquí, pues, el idioma que hablé en mi infancia; el idioma en que aprendí a leer y a solfear [...] Me vuelve a la mente, tras de largo *olvido* [...] debe estar guardada en alguna parte con un retrato de mi *madre* y un mechón de pelo rubio que me cortaron cuando tenía seis años"[4]. El olvido que el padre tuvo por su mujer, es el mismo olvido que el hijo tiene de su ser, olvido del ser de la madre en una pedagogía dominadora del padre y el Imperio. La falocracia es *uxoricidio*, y por ello matricidio; éste, por su parte, es el origen del filicidio o de la dominación pedagógica: "Y pasaron cuatro días y el Sol en el cielo estaba quieto. La tierra toda temía bajo las sombras que se eternizaban. Se juntan los dioses y forman concilio: -¿Qué pasa que él no se mueve?- El Sol era el dios llagado mudado en sol, desde su trono. Va el gavilán y pregunta: -¡Los dioses quieren saber por qué razón no te mueves!- y el Sol le respondió: -¿Sabes por qué? ¡Quiero sangre humana! ¡Quiero que me den *sus hijos*, quiero que me den *su prole*!"[5] Es una situación pre-edípica prehispánica, porque Huitzilopochtli, el Sol, fue un pequeño dios [el hijo] inmolado por los demás dioses para darle el sustento [siendo sol], el que por su parte exige la inmolación de los hijos. El filicidio, porque el hijo se interpone entre el padre y la madre, es lo que generará en el hijo el odio edípico por el padre.

Desde su origen los hombres tuvieron hijos, aun los primitivos "hombres de madera" de los quichés: "Existieron y se multiplicaron; tuvieron hijas, tuvieron hijos los muñecos de palo; pero no tenían alma ni entendimiento... Estos fueron los primeros hombres que en gran número existieron sobre la faz de la tierra. En seguida fueron aniquilados, destruidos y deshechos por los muñecos de palo, y recibieron la muerte"[6]. La prole es novedad, es renovación de lo viejo, es perpetuación y eternidad. El mundo se renueva con el niño, con el "año nuevo", con los ritos de iniciación[7]. Pero la novedad ontológica del nuevo debe introyectarse en el sistema vigente (de allí la sangre del niño sacrificado para conservar la vida del cosmos), y por ello "luego se les dijo y mandó a nuestras madres: -Id, hijos míos, hijas mías, serán vuestras obligaciones los trabajos que os recomendamos"[8]. Esos trabajos son las costumbres e industrias de un pueblo, el *ethos* de una nación[9]. El niño es educado en la cultura, en la totalidad simbólica de un pueblo, en el dominio de sus instintos (como en el caso del incesto) y de la naturaleza. El fuego se presenta así como la independencia y señorío del ser cultural sobre el mundo: "Hubo una tribu que hurtó el fuego entre el humo. Y fueron los de la casa de Zotzil. El dios de los cakchiqueles se llamaba *Chamalcán* y tenía la figura de un murciélago [el fumador]"[10].

Permítasenos un largo y bello texto del Inca Garcilaso de la Vega: "El Inca Manco Cápac, yendo poblando sus pueblos juntamente con *enseñar* a cultivar la tierra a sus vasallos y labrar las casas y sacar acequias y hacer las demás cosas necesarias para la vida humana, les iba *instruyendo* en la urbanidad, compañía y hermandad que unos a otros se habían de hacer, conforme a lo que la razón y la ley natural les enseñaba, persuadiéndoles con mucha eficacia que, para que entre ellos hubiese perpetua paz y concordia y no naciesen enojos y pasiones, hiciesen con todos lo que quisieran que todos hicieran con ellos, porque no se permitía querer una ley para sí y otra para los otros... Mandó recoger el ganado manso que andaba por el campo sin dueño, de cuya lana los vistió a todos mediante la *industria y enseñanza* que la Reina Mama Ocllo Huaco había

dado a las indias en hilar y tejer. *Enseñóles* a hacer el calzado que hoy traen, llamado *usuta*. Para cada pueblo o nación de las que redujo eligió un *curaca* que es lo mismo que cacique [...] Mandó que los frutos que en cada pueblo se cogían se guardasen en junto para dar a cada uno lo que hubiese menester"[11]. En estas tradiciones educaba cada familia, tribu o reino a sus hijos, y por ello "ninguna cosa más me ha admirado, ni parecido más digna de alabanza y memoria, que el cuidado y orden que en criar sus hijos tenían los mejicanos, entendiendo bien que en la crianza e instrucción de la niñez y juventud consiste toda la buena esperanza de una república"[12].

La educación se llevaba a cabo en cada familia, no sólo de los reyes, nobles, caciques o principales, sino en todo el pueblo. "Hijo mío, joya mía, mi rico plumaje de quetzal"[13]. Por ello son frecuentes los poemas didácticos entre los pueblos americanos: "Señor, mira su arco y su haz de flechas, es de mi hijo, oh Señor. Cuando él crezca, te dará una ofrenda de papel, oh Señor"[14]. "Tú, mi hijo, debes casarte con una que tiene madre, que tiene padre. Su madre, su padre no querrán dar su hija a un sujeto excesivamente pobre. Debes esforzarte por despertar temprano, por ser activo en la ejecución de tu trabajo"[15]. Era proverbial la eficacia de la educación prehispánica, en cuanto al cumplimiento de las reglas sexuales, la veracidad de la palabra, el respeto del bien ajeno.

Y llegó sobre aquel mundo cultural amerindiano la conquista del europeo. El varón conquistador se transformó en padre opresor, en maestro dominador, ya que "comúnmente no dejan en las guerras a vida sino *los mozos* y mujeres" -nos decía Bartolomé de las Casas[16]. Las "mujeres" indias serán las madres violadas del hijo: huérfano indio o mestizo latinoamericano. Antes del hijo mestizo erraron por América huérfanos amerindianos, objeto de la dominación pedagógica: los conquistadores "vienen y extienden su poder sobre los huérfanos de madre, sobre los huérfanos de padre"[17]. De todas maneras, y aunque no fuera huérfano, el niño amerindiano comenzó un nuevo estilo pedagógico: "Entonces nació mi hijo Diego. Nos

hallábamos en *Bocó* (Chimaltenango) cuando naciste el día 6 Tzi. ¡Oh hijo mío! Entonces se comenzó a pagar el tributo. Hondas penas pasamos para librarnos de la guerra. Dos veces estuvimos en gran peligro de muerte"[18]. Así comienza la introyección de los *mozos* amerindianos en el nuevo sistema educativo colonial de la Cristiandad de las Indias occidentales. Allí también fue sepultado la que costará siglos recuperar, porque "me resultaba risible el intento de quienes blandían máscaras del Bandiagara, ibeyes africanos, fetiches erizados de clavos, contra las ciudades del *Discurso del método*, sin conocer el significado real de los objetos que tenían entre las manos. Buscaban la barbarie en cosas que jamás habían sido *bárbaras* cuando cumplían su función ritual en el ámbito que les fuera propio, cosas que al ser calificadas de *bárbaras* colocaban, precisamente, al calificador en un terreno cogitante y cartesiano, opuesto a la verdad perseguida"[19].

Si el proceso erótico latinoamericano se origina por la dominación que el conquistador ejerce sobre la india, o el proceso político por las matanzas o la dominación del español sobre el encomendado indio, la dominación pedagógica propiamente dicha comienza por el adoctrinamiento que antecede o sigue a la conquista (y no por la evangelización independiente de la conquista tal como la proponía Bartolomé de las Casas, los jesuitas o franciscanos con sus reducciones y algunas preclaras personalidades desde el siglo XVI)[20]. En general en las historias de la pedagogía no se indica con la importancia que se debiera, lo mismo que en las historias de la cultura latinoamericana, el fenómeno de la aculturación que los misioneros producen en la conciencia amerindiana[21]. El *mundo* amerindiano deja lugar, por la predicación de los últimos fundamentos de la cultura de la Cristiandad hispánico-europea, a nuevos contenidos históricos. En esa Cristiandad "los indios, en situación de orfandad, rotos los lazos con sus antiguas culturas, muertos sus dioses tanto como sus ciudades, encuentran un lugar en el mundo [...] Se olvida con frecuencia que pertenecer a la fe católica significaba encontrar un sitio en el Cosmos. La huida de los

dioses y la muerte de los jefes habían dejado al indígena en una soledad tan completa como difícil de imaginar para un hombre moderno"[22]. Así comienza la pedagógica latinoamericana (porque la pedagógica hispánica es la del padre y la de amerindia es la de la madre), dominación ideológica en nombre de los más sublimes proyectos y bendecidas por bulas pontificias y Reyes católicos.

Pero el *hijo* propiamente dicho es el mestizo latinoamericano que de generación en generación va creando una cultura nueva[23]; cultura, sin embargo, dejada sola ante toda otra cultura; cultura que se ignora a sí misma como dis-tinta, que no ha sido todavía des-cubierta: "Soledad y pecado original se identifican"[24]. "Un delito sin nombre: el haber nacido"[25]; nacido de amerindiana, de "la madre, de vientre abultado, vientre que es a la vez ubres, vaso y sexo, primera figura que modelaron los hombres, cuando de las manos naciera la posibilidad del Objeto. Tenía ante mí a la Madre de los dioses Niños"[26]. "El símbolo de la entrega es doña Malinche, la amante de Cortés. Es verdad que ella se da voluntariamente al Conquistador, pero éste, apenas deja de serle útil, *la olvida*. Doña Marina se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el *niño* no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo no perdona su traición a la Malinche"[27]. El mestizo, el hijo de la pedagógica latinoamericana es como el "Cristo sangrante y humillado, golpeado por los soldados, condenado por los jueces, porque ve en él la imagen transfigurada de su propio destino. Y esto mismo lo lleva a reconocerse en Cuauhtémoc, el *joven* Emperador azteca destronado, torturado y asesinado por Cortés"[28]. La Cristiandad de las Indias, con sus catecismos, escuelas y universidades -desde el colegio mayor en Santo Domingo en 1538, hasta las universidades de Lima y México en 1553-, crea una cultura mestiza con la triple contradicción interna: presencia de la cultura imperial europea o del "centro", de la cultura ilustrada de la oligarquía encomendera, de la cultura popular de los mestizos, negros, indios, zambos, etc.[29]. La cultura popular, lo

más auténtico y dis-tinto de nuestra América, se agrupa en torno a símbolos tales como el "culto a la Virgen de Guadalupe [y muchas otras advocaciones tales como las de Copacabana, etc.]. En primer término se trata de una Virgen india; enseguida: el lugar de su aparición (ante el indio Juan Diego) es una colina que fue antes santuario dedicado a Tonantzin, *nuestra madre*, diosa de la fertilidad azteca"[30], símbolo que se antepone al macho conquistador hispánico. Por ello, "por contraposición a Guadalupe, que es la Madre virgen, la Chingada es la Madre violada"[31]. La Virgen es la nueva cultura, madre sin padre, sin violación, pura: América latina, la nueva, la positiva, la madre del hijo sin pecado, sin dominador, en la esperanza, donde se une el indio antes de ser dominado y el latinoamericano en el tiempo de su liberación.

Sobre la cultura popular y mestiza, latinoamericana, pesa el juicio que siempre el colonizador da a los colonizados: "Decide que la pereza es constitutiva de la esencia del colonizado [...] [Pero] el colonizador agrega, para no entregarse a la solicitud que el colonizado es un ignorante perverso, de malos instintos, ladrón y un poco sádico, legitima al mismo tiempo su policía y su justa severidad"[32]. Este juicio de la cultura popular penetrará profundamente en la nueva época de la pedagógica latinoamericana.

En efecto, una nueva generación, posterior a las luchas de la emancipación neocolonial de comienzos del siglos XIX, produce una ruptura: "la Reforma es la gran Ruptura con la Madre"[33], con el pasado ancestral, desde Juárez hasta Sarmiento. "El catolicismo fue impuesto por una minoría de extranjeros, tras una conquista militar; el liberalismo por una minoría nativa, aunque de formación intelectual francesa, después de una guerra civi1"[34]. El Estado neocolonial y dependiente de los anglos (sea Inglaterra o Estados Unidos) formula por su parte una pedagógica que traiciona el pasado y domina al pueblo. En nuestra América latina "se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: *una naciente*, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remedando

los esfuerzos ingenuos y populares de la Edad media; *otra*, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. El siglo XIX y el siglo XII viven juntos; el uno dentro de las ciudades, el otro en las campañas"[35]. Pero, ¡cuidado!, hay ciudades y ciudades: porque hay "dos partidos, retrógrado y revolucionario, conservador y progresista, representados altamente cada uno por una ciudad civilizada de diverso modo, alimentándose cada una de ideas extraídas de fuentes distintas: Córdoba, de la España, los concilios, los comentadores, el Digesto; Buenos Aires, de Bentham, Rousseau, Montesquieu y la literatura francesa entera"[36]. Es el momento pedagógico-burgués en América latina, cuyo ideal técnico-industrial es Estados Unidos y cuya meca cultural es Francia[37]; el proyecto consiste en introyectar en el pueblo una *cultura ilustrada* (la de la burguesía dependiente, la ley argentina 1420 obligatoria y gratuita, sarmientina) que niegue la *cultura popular*, la del gaucho Fierro. Se repite la dialéctica de la conquista: violada la madre, dominado el padre a ser un siervo del nuevo sistema, el mestizo criollo, el hijo, el latinoamericano popular, "como hijitos de la cuna / andaban por ahí sin madre. / Ya se quedaron sin padre / y ansí la suerte los deja, / sin naides que los proteja / y sin perro que los ladre. / Los pobrecitos tal vez / no tengan ande abrigarse, / ni ramada ande ganarse, / ni un rincón ande meterse, / ni camisa que ponerse, / ni poncho con que taparse"[38]. Ese huerfanito es acogido en la "escuela" -*vaca sagrada* la llamará Ivan Illich[39] -, donde es instruido en una cultura extraña, alienante de su tradición popular, "y al verse ansina espantaos / como se espantan los perros, / irán los hijos de Fierro / con la cola entre las piernas, / a buscar almas más tiernas / o esconderse en algún cerro"[40]. En efecto, escondidos y de "boca-a-boca" la cultura popular latinoamericana esperaba su hora.

La crisis del año 1929 significará para toda América latina un momento de toma de conciencia de un nacionalismo popular; en algunos países el proceso se anticipa (como con el iri-

goyenismo en Argentina)."La Revolución mexicana es un hecho que irrumpe (en 1910) en nuestra historia como una *verdadera revelación de nuestro ser* [...]. La ausencia de programa previo le otorga originalidad y autenticidad popular [...]. La Revolución será una explosión de realidad [...]. El tradicionalismo de Zapata muestra la profunda conciencia histórica de este hombre, aislado en su pueblo y en su raza"[41]. Las revoluciones populares nacionales antiliberales del siglo XX afirman nuevamente a la madre, a la cultura latinoamericana que se ha ido gestando en casi cinco siglos, cultura olvidada, negada, popular. Niegan al padre como dominación política y económica en España, Inglaterra y Estados Unidos: niegan al padre como Estado oligárquico neocolonial, pero afirman una nueva paternidad: la del futuro Estado liberado donde la cultura propia educará al hijo en hogar propio. *Rosario* vencía a *Mouche* (no porque sí francesa) por un tiempo[42]; pero pronto la contrarrevolución vencerá igualmente por un tiempo a *Rosario*; *Ruth* impera por el momento, pero no eternamente[43], porque el *hijo* ha comenzado la rebelión irreversible que lo llevará a su aniquilación o a su liberación. "Tu Noel comprendió obscuramente [... que] agobiado de penas y de tareas, hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las plagas, el hombre sólo puede hallar su grandeza, su máxima medida en el Reino de este Mundo"[44].

Esa rebelión del *hijo* contra las gerontocracias (los viejos) y las burocracias, no ya de la burguesía neocolonial sino contra la sociedad de la opulencia, la destrucción y el consumo de las compañías multinacionales, produce un nuevo filicidio, un nuevo momento trágico de la pedagógica latinoamericana. Ahora la juventud, que irrumpe en la Reforma Universitaria de118, se hace presente cincuenta años después en los disturbios que culminan en la matanza de Tlatelolco (2 de octubre de 1968 en México) o en Ezeiza (20 de junio de 1973 en Buenos Aires). "La matanza de Tlatelolco nos revela que un pasado que creíamos enterrado está vivo e irrumpe entre nosotros. Cada vez que aparece en público, se presenta enmascarado y armado; no sabemos quién es, excepto que es destrucción y venganza"[45].

Allí va nuestra juventud, nuestra cultura, "gente de las afueras, moradores de los suburbios de la historia; los latinoamericanos somos los comensales no invitados que se han colado por la puerta trasera de Occidente, los intrusos que han llegado a la función de la *modernidad* cuando las luces están a punto de apagarse -llegamos tarde a todas partes, nacimos cuando ya era tarde en la historia, tampoco tenemos un pasado o, si lo tenemos, hemos escupido sobre sus restos, nuestros pueblos se echaron a dormir durante un siglo y mientras dormían los robaron y ahora andan en andrajos, no logramos conservar ni siquiera lo que los españoles dejaron al irse, nos hemos apuñalado entre nosotros [...]"[46]. El gamín bogotano es el símbolo de nuestra cultura: "El gamín es el niño de la calle. Que no tiene padres o quien responda por él. Que anda harapiento, sucio, hambriento y que a veces pide ayuda para subsistir. Que roba y comete toda clase de ilícitos. Que vive en pandilla temidas por las personas de bien [...]"[47]. Gamín, huerfanito, hijo dominado de la pedagógica opresora. Ese es nuestro tema.

24

2. *LIMITES DE LA INTERPRETACION DIALECTICA DE LA PEDAGOGICA*

La ontología pedagógica vigente en América latina tiene su fuente en una larga historia europea y norteamericana. En este caso, como en la erótica, deberemos contar con la cultura del "centro" para llegar a comprender el origen de nuestra pedagógica[48]. Nos atendremos a descubrir el fundamento, el ser del "mecanismo" de la dominación cultural que con muy pocas excepciones tiene hoy en nuestro continente ejercicio pleno[49].

Dejando de lado la *paideia* griega cuyas tesis fundamentales ya hemos indicado en otra parte de esta obra[50], atengámonos a vislumbrar la historia de la pedagógica "moderna". En efecto, la pedagógica "moderna" se levanta contra las disciplinas medievales, la de la cristiandad latino-germana en especial, contra la autoridad heterónoma como la llamará Kant, encubriendo un nuevo pro-yecto que bien pronto se manifestó. Para mostrar la problemática nuestra exposición en este parágrafo se detendrá en algunos aspectos: el *primero*, como tesis de fondo, y tal como Freud escribía a su amigo Fliess, es el de que es necesario comprender que "nuestro viejo mundo estaba regido por la Autoridad, mientras que el nuevo mundo está regido por el Dólar"[51]. Se pasa así de la antigua pedagógica

25

de las disciplinas a la nueva pedagógica de la libertad (gracias a las críticas de un Vives, Montaigne, Fénelon). Un nuevo aspecto es el descubrir que en realidad se niega la autoridad feudal-rural para reemplazarla por la nueva cultura burguesa urbana e imperial conquistadora (el *Émile* de Rousseau es un buen ejemplo). Es decir, el discípulo se transforma en un *ente orfanal* (ente sin padre ni madre: huérfano) manipulado sutilmente por el *ego magistral* constituyente que le impone el recuerdo de "lo Mismo" que él es y prepara así al discípulo para ser ciudadano de la sociedad burguesa, imperial y burocrática. El último aspecto concluirá mostrando la contradicción que se produce en las colonias, donde la élite ilustrada queda alienada culturalmente y en franca oposición a una cultura popular que no acepta dicha pedagógica ontológica, y de allí la imposibilidad de aceptar tal cual la posición de un Pestalozzi, Dewey o Montessori en América latina. Veamos todos estos aspectos resumidamente y por partes.

La pedagógica "moderna" (que se llamará en su origen la *vía moderna*) tiene como horizonte de fondo, y contra el cual se rebela, la pedagógica de la autoridad medieval, la organización de la *disciplina* de la cristiandad latino-germánica. Durante siglos "la comunidad de la cristiandad, en tanto que organizó en su seno una estructura político-burocrática (especialmente la Santa Sede, sus derechos monárquicos y sus prácticas ultracentralistas)"[52], pondrá en pie un sistema educativo de alto rendimiento y eficacia. Lo de menos es que existan instituciones pedagógicas (desde las escuelas catedralicias hasta las universidades) o que el Papa asuma la posición última de la *imago patris* (la figura del "padre" ante la "madre" Iglesia), lo fundamental es que la *censura* (en su sentido político y psicológico) es introyectada hasta el interior de la subjetividad culpable. "He aquí entonces un tema nuevo de investigación, gracias al cual, según mi hipótesis, es posible que tengamos posibilidad de establecer la correspondencia que existe entre dos planos: el del *Super ego* que trata de desenmascarar el discurso analítico, y el *Super ego* de la cultura que se ejerce efectivamente en un texto designado con el término de *canó-*

nigo"[53]. La censura, obligatoriedad que se impone casi inevitablemente ante el temor sagrado, ante la falta que abruma angustiosamente al posible culpable, ante el castigo tremendo merecido, dicha censura es posible porque ha asumido todo el poder de los padres y el Estado en la figura sacerdotal. Habiendo primacía de las "leyes divinas y naturales" sobre las "leyes humanas", el "pontífice romano" sobre el "emperador romano" y "los clérigos" sobre los "laicos", se produce así una estructura pedagógica canóniga en la que el educando queda como anonadado ante la *auctoritas sacra*, la que, es necesario no olvidarlo, ha cobrado la forma de una cultura particular, sirviendo frecuentemente a grupos concretos, a pueblos determinados, a intereses históricos. Se trata del equívoco de la "cristiandad" delatado por Kierkegaard.

Ante el *ego* pontifical o paterno feudal y rural de las instituciones de la autoridad censora medieval, que algo masoquistamente es querida por el censurado obediente, se levanta una nueva pedagógica que niega su antecedente como su enemigo. El nuevo sujeto educante es la autoconciencia constitutiva de la burguesía en ascenso, en expansión. El habitante de la ciudad (*Burg* en antiguo alemán) se abre camino desde su *ego laboro* en la fundación misma de las primeras aldeas medievales desde el siglo VIII y IX d. JC. Ante el hombre feudal y de iglesia, el *burgalés* (habitante de las ciudades) instaura un nuevo mundo, fruto de su trabajo, sin antecedentes, sin herencias. Ya un Rabelais (1483-1553) manifiesta las aspiraciones de la burguesía renacentista en su obra *Gargantua et Pantagruel*. Más claramente un Juan Luis Vives (1492/3-1540), en su famosa obra *De disciplinis* (De las disciplinas, 1531)[54], critica la pedagogía anterior: "la corrupción de todas las artes, no como una fatalidad que se cebara en uno u otro sector de la erudición o de la cultura, sino que se exacerbó *en todos* para perdición y ruina de todo el cuerpo"[55]. La tarea del humanista burgués "para el progreso de la cultura (es la de) aplicar la *crítica* a los escritos de los grandes autores, más que descansar perezosamente en la sola autoridad... No está tan agotada todavía ni tan desjugada la *Naturaleza* que ya no dé a luz cosa

semejante a los primeros siglos"[56]. Para Vives, el horizonte de su pedagógica no deja de tener relación al hecho reciente "de aventurarse a mares nuevos, a tierras nuevas, a estrellas nuevas nunca antes contempladas... Con estos prodigiosos descubrimientos abrióse al linaje humano todo su mundo"[57].

Podemos ver, entonces, que la nueva pedagógica dice primeramente *no* a la cultura precedente (feudal rural) sin todavía afirmar el nuevo hombre (burgués imperial). Este momento negativo es el escepticismo de un Montaigne (1533-1592), por ejemplo[58]. El escepticismo, sin embargo, tiene una doble dimensión, puede ser el escepticismo de un Pirrón, definido por Horkheimer (como enfermedad de la inteligencia), o de un Apologista cristiano contra el Imperio romano. En este segundo sentido, el escéptico niega la verdad de un mundo vigente afirmando fundamentalmente un nuevo mundo (ya que toda negación incluye fundamentalmente una afirmación). Montaigne, como indica Aníbal Ponce, es escéptico del mundo feudal en vista de la afirmación del hombre burgués e imperial. No se trata sólo de un escepticismo dominador, que permite sobrevivir en la irracionalidad tranquila, inocente y no riesgosa. Por el contrario, su escepticismo (un siglo antes de Descartes) es crítica a la pedagógica autoritaria feudal, noble, censurante. Que a los niños se les "propongan diversos juicios: él eligirá si puede, y si no puede permanecerá en la duda. Sólo los locos son ingenuos y resueltos*. Porque no menos que el saber, el dudar es agradable* (decía Dante). Pues si acoge las opiniones de Xenofonte o Platón en su propio discurso, no serán más de ellos sino que serán del discípulo"[59]. Montaigne muestra entonces un escepticismo revolucionario de tinte burgués (el oprimido de la Edad Media), ya que duda de lo tenido por todos como evidente: la cultura medieval decadente. Hoy, para adelantarnos en el tiempo, los filósofos latinoamericanos somos los escépticos de la filosofía del "centro", dudamos de su validez *universal*, pero no pretenderemos como los escépticos humanistas y renacentistas (comienzo autoformulado del individualismo burgués como puede verse en los estudios de

Burckhardt y Sombart) que nuestro horizonte de comprensión es la *naturaleza*, sino que es un pro-yecto *histórico* de liberación.

No pensamos seguir uno por uno los grandes pedagogos modernos [60], pero no podemos dejar de detenernos en el que mayor influjo tuvo sobre Europa, Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Nada mejor que centrarnos sobre la obra cumbre *Émile* o *de la educación*, impreso en París en 1762[61]. Enunciamos al comienzo nuestra sospecha en nuestra hermenéutica pedagógica en un nivel simultáneamente erótico-político: los pedagogos modernos nombrados, ante el autoritarismo feudal, proponen la libertad del educando, libertad de criticar, de dudar, de elegir. Esa libertad postulada, concretamente, es el derecho que proclama un hombre emergente: el *burgués*. Para poder educar al *hijo-niño-pueblo* en el nuevo mundo es necesario negar la tradición anterior, medieval. Dicha negación de la *madre-cultura popular* la realiza el *padre-Estado* burgués, siguiendo la línea de la pedagogía inglesa[62]. El pasaje de la erótica a la política es continua: el padre-Estado domina a la mujer-cultura popular (al comienzo feudal). En el mundo colonial el padre será simbolizado por el Estado neocolonial, preceptor a sueldo del Estado imperial. La madre totaliza a su hijo; encuentra así la compensación del varón que la constituye como objeto (la cultura popular amamanta en sus símbolos a sus hijos y pretende preservarlos del Estado burgués y su pedagogía). Pero el padre-Estado se interpone entre la madre-cultura popular y el hijo-juventud-pueblo. Nace así la situación edípica: odio al padre-Estado burocrático. La superación del edipo-pedagógico se realiza por la negación de la madre-cultura propia y por aceptación e identificación del padre-Estado. El hijo-pueblo, al negar su madre-cultura popular, queda huérfano (*ente* orfanal como lo hemos llamado) a disposición del padre-Estado que se enmascara detrás del rostro amigable y severo del *preceptor*, el *ego magistral*. El preceptor identifica su falocracia estatal con la "naturaleza" misma, es decir, el hombre burgués que se relaciona al cosmos en una actitud de explotabilidad (eso es la *naturaleza* para el capital:

fuente de riqueza por la explotación) pretende que el horizonte de su mundo es la naturaleza universal y eterna. Los griegos divinizaron su cultura -cuando Sócrates hacía creer que las respuestas por él inducidas eran las ideas *divinas*-, mientras que los modernos identifican su *cultura burguesa* con la *naturaleza* (naturaleza que les sirve de benévola oposición a la autoridad neurótica de la cultura feudal medieval). La *naturaleza*, el ser, el fundamento ontológico de la pedagógica moderna quiere educar a un hijo-pueblo partiendo de la *tabula rasa* (porque si tiene condicionamientos su tarea educativa tiene oposiciones que distorsionan su praxis dominadora). El niño-pueblo sin oposiciones, sin familia que lo predetermine, sin cultura popular que lo informe, sin madre negada ni padre opresor, es un *huérfano*, un "hijo de nadie" como nos decía en la simbólica Octavio Paz: el *Émile*. La superación del edipo-pedagógico, identificación del niño-pueblo con el padre-Estado, es la represión del niño-pueblo, es decir, la dominación pedagógica que se ejerce sobre él. De esta manera el preceptor que reemplaza al padre[63] cumple su función como empleado del Estado burocrático, que sustituye a la cultura popular (feudal en Europa, pero latinoamericana entre nosotros). La *naturaleza* universal se identifica así con la ideología burocrática imperante que mata al hijo (*filicidio* que es *plebicidio*: muerte del pueblo). Veamos esto en Rousseau.

Nuestro filósofo es un genio, y como tal manifiesta revolucionarias indicaciones para una nueva pedagógica. Nuestra tarea aquí no puede, sin embargo, limitarse a repetir los valores tantas veces ya estimados en la obra que comentamos, sino, como latinoamericanos, sugeriremos lo que nunca se ha dicho desde el "centro". En efecto, Rousseau indaga el fundamento ontológico de su pedagógica, el horizonte que justificará todo su discurso: *el ser* de la pedagógica o la *com-prensión pedagógica del ser*. Su fundamento lo enuncia al comienzo de la obra: "Todo es bueno saliendo de las manos del Autor de las cosas; todo degenera en manos del hombre"[64]. El ser, recto, originario, es la naturaleza (*la nature*). Pero, ¿qué es la *naturaleza* humana para Rousseau? En primer lugar podemos cla-

ramente ver sus contrarios, porque la "educación nos es impartida por la naturaleza, por los hombres o por las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y órganos es la educación de la naturaleza [...] De estas tres maneras de educación, sólo la de la naturaleza no depende de nosotros"[65]. Además, la naturaleza se opone igualmente a lo que podríamos llamar cultura primitiva, porque "es necesario no confundir el estado natural con el estado salvaje (*l'état sauvage*), y por otra parte, el estado natural con el estado civil (*l'état civil*)"[66]. El salvaje es solo un primer modo de vida civilizada o civil, y si está mejor para Rousseau que el hombre actual no es porque sea "natural", sino por estar algo más cerca de la naturaleza prístina. Lo opuesto, el enemigo, aquello contra lo que Rousseau combate pedagógicamente es el "estado civil", la cultura, "el estado en el que se encuentran actualmente las cosas... Los prejuicios, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en las que nos encontramos sumergidos"[67]. Para nuestro autor, entonces, la cultura o civilización era una prisión: ¿Por qué? Porque, por su experiencia concreta e histórica, la cultura europea medieval, feudal, noble, de la cristiandad, era experimentada como un *corset*, como opresión, como represión[68].

La *naturaleza* humana para Rousseau son "las disposiciones primitivas (*dispositions primitives*) a las que hay que referir todo"[69], no se trata sólo de los hábitos, ya que los hay adquiridos o naturales[70], sino de la espontaneidad: "Dejadlo solo en libertad, vedle obrar sin decirle nada; considerad lo que hará y cómo lo hará [...] Él es atento, ligero, dispuesto; sus movimientos tienen la vivacidad de su edad [...]"[71]. Por ello nuestro pensador tiene una ilimitada confianza, porque "la naturaleza tiene, para fortificar el cuerpo y hacerlo crecer, medios que no se los debe jamás contrariar"[72]. Por otra parte, "en el orden natural, los hombres son todos iguales; su vocación común es la del estado humano [...] Vivir es la profesión que es necesario enseñar [...] Nuestro estudio verdadero es el de la condición humana"[73]. Por el contrario "la dependencia de los hombres crea el desorden, engendra el mal, y

es por ella que el señor y el siervo se depravan mutuamente"[74]. Esa *natura* (como lo constituido biológicamente, como las pulsiones originarias, como la tensión para devenir lo que se es por nacimiento: *natus*) cobra, subrepticiamente, para Rousseau un sentido sin embargo lleno de contenido. Aquí o allí lo deja ver.

Leyendo oblicuamente el *Émile* vemos, por ejemplo, que se tiene preferencia por los niños campesinos a los que se opone el niño mimado y deformado de la ciudad[75]; al mismo tiempo se critica la molicie y estupidez de la vida de palacio[76]. Pero, al fin, se inclina por el mundo burgués-industrial ya que "lo que más se aproxima al estado de naturaleza es el trabajo manual: de todas las condiciones, la más independiente de la fortuna y de los hombres es la del artesano. El artesano depende de su trabajo; es libre"[77]. Pero, además, la libertad de vivir debe conocer una regla primera: "De inmediato que el Emilio aprenda lo que es la vida, mi primera ocupación será la de enseñarle a conservarla. Se fían muchos del orden actual de la sociedad sin soñar que este orden es objeto de revoluciones inevitables y que es imposible prever o prevenir lo que le acontecerá a vuestros hijos. El grande deviene pequeño, el rico pobre [...] Nos aproximamos a un estado de crisis ya un siglo de revoluciones [...] La naturaleza no hace ni príncipes, ni ricos, ni grandes señores"[78]. Este hombre preparado para la *competition*, partiendo todos del mismo punto, muestra sin embargo sus preferencias: "Mis muebles serán simples como mis gustos... El juego no da en verdad divertimento al hombre rico [...] Seré el mismo en mi vida privada como en el comercio del mundo. Yo querría que mi fortuna cree en todas partes un clima propicio y que no haga sentir la desigualdad"[79]. Poco a poco se va dibujando todo el *êthos burgués*, para el que va siendo educado *Émile*, y por ello debe rematar su aprendizaje con un viaje por Europa, delicia de la burguesía europea en expansión[80].

Que en el fondo, en su fundamento, como horizonte de comprensión de la pedagógica, la naturaleza se confunde con el

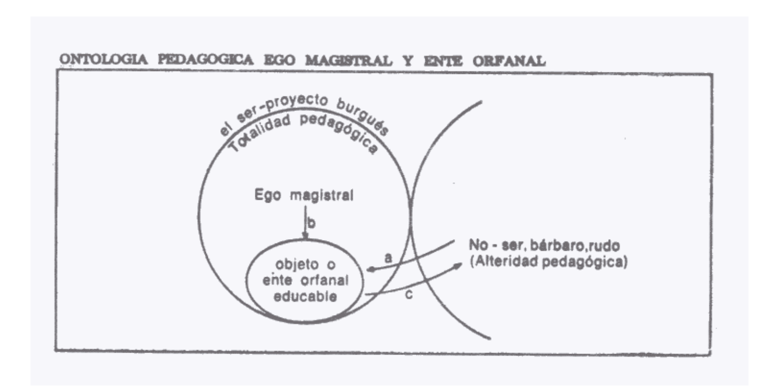
32

mundo burgués, se deja ver en aquello de que "el pobre no tiene necesidad de educación; su estado es forzado y no podría tener otro; por el contrario, la educación que el rico recibe es la que menos le conviene a su estado, para él mismo y para la sociedad [...] Por esta razón, no me enojaría que *Émile* fuera rico de nacimiento"[81]. Se trata entonces, de hecho, de mejorar la educación de la burguesía contra la educación tradicional del mundo feudal, noble, monárquico, eclesiástico. Se niega la "cultura" imperante y se identifica la "naturaleza" con la naciente burguesía.

Es por ello que "*Émile est orphelin* (Emilio es huérfano)"[82], porque debe cortar toda relación con su madre-cultura para poder: ser educado por el padre-Estado (el de la Revolución francesa, la revolución burguesa que así lo entendió al tomar a Rousseau como su filósofo preferido). La cuestión es clara y el socio-psicoanálisis puede ayudarnos en la hermenéutica de la confesión rousseauniana: "No importa que tenga padre y madre. Encargado de sus deberes me hago cargo [como preceptor] en el ejercicio de sus derechos. El honrará a sus padres, pero sólo me obedecerá exclusivamente a mí. Es la primera, o mejor, la única condición"[83]. En este punto el contrato erótico y el *contrato social* o político se han hecho *contrato pedagógico*. El Estado, el Leviathan de Hobbes, delante del cual el ciudadano no tiene derechos porque los ha renunciado en la *voluntad general*, ese Estado burgués se arroga ahora la educación del hijo, ante el cual la familia y la cultura popular nada tendrán que decir ni enseñar. El preceptor (enmascaramiento del padre-Estado por intermedio de la burocracia magistral) tiene en su poder "para siempre" al hijo-pueblo. El preceptor, el maestro ocupa así el lugar de los padres, porque "la naturaleza lo prevé todo por la presencia del padre y madre; pero esa presencia puede comportar excesos, defectos, abusos"[84], y por ello el preceptor viene a suplir sus debilidades. Así nace la "institución pedagógica" moderna, la escuela del Estado burgués primero, imperial después, neocolonial simultáneamente, que niega lo anterior (la cultura feudal) y oprime lo popular (la cultura popular en la "periferia": nuestra cultura dis-tinta y en parte autóctona).

La ontología pedagógica rousseauniana tiene así categorías interpretativas ideológicas que enmascaran la realidad de manera perfectamente discernible. Valga una representaci6n para avanzar la materia de nuestro discurso posterior.

Esquema 2



Rousseau tiene conciencia de usar categorías hermenéuticas al decirnos que "es necesario generalizar nuestra visión y considerar en nuestro alumno al hombre abstracto (*abstrait*) "[85]. Por el mismo procedimiento abstractivo, la naturaleza es el ser o el horizonte pedagógico de com-prensión europeo-burgués, el preceptor el yo constituyente y educativo en cuanto tal, el curriculum del *Émile* (que se puede seguir paso a paso en los cinco libros de la obra), el orden para educar al hombre burgués en la creatividad, la dureza, la audacia, la serenidad, la honradez, etc., actitudes necesarias en el duro mundo de la *competition*, que no depende de noblezas heredadas sino de la capacidad del sujeto operante. El criterio absoluto es la *utilidad*: "¿Haremos nosotros del *Émile* un caballero errante [el mundo feudal y noble], arreglador de entuertos, un paladín? ¿Se meterá en todo asunto público, entre los magistrados, los

príncipes, se hará acusador ante los jueces o abogado en los tribunales? No sé nada de ello... Él hará todo lo que sabe que es *útil*... No hará nada más que lo que es *útil*... "[86].

La pedagógica es un momento de la ontología de la modernidad. El sujeto constituyente es en nuestro caso el del padre, Estado imperial, el maestro o preceptor. Esta subjetividad comprende el ser, el pro-yecto del hombre europeo, burgués, "centro". El padre-Estado-maestro es el *ego*, el punto de apoyo, el "desde donde" se despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrático sobre el niño, la juventud, el pueblo. El educando, huérfano, memoria de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar (así como el Estado del *contrato social* tiene todos los derechos y deberes de gobernar), el educando es el *ob-jeto* o ente enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi. Su subjetividad es objetivada; su mundo-otro es ontificado, usado, manipulado, con la pretensión de respetar su libertad. Sólo se exige que sea libre de condicionamientos (del padre-madre, familia, cultura popular, etc.), pero después se lo "conduce" (para eso es *paida-gogós*) al pro-yecto pre-existente del educador.

Estas "categorías" serán usadas por todos los pedagogos eminentes de la civilización europeo-ruso-americana. Si consideramos el pensar de un Johann Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952) o de una María Montessori (1870-1952), por nombrar tres ejemplos, nos encontraremos con el mismo mecanismo ontológico de una pedagogía dominadora en nombre de un pro-yecto nunca confesado. El primero de ellos nos dice que "así como veo crecer el árbol, veo crecer el hombre. Desde antes de su nacimiento se encuentran en el niño los gérmenes de las disposiciones que se desarrollarán en él por el hecho mismo de que vive"[87]. Este espontaneísmo que hay que saber cultivar ocultará siempre la real intervención del preceptor como agente activísimo de *introyección* del pro-yecto vigente en su cotidianidad[88]. Es por ello que Rousseau tiene

35

tanto aprecio por Robinson Crusoe, el personaje de Daniel de Foë, ya que "el medio más seguro para elevarlo por sobre sus prejuicios (a *Émile*) y ordenar su juicio [...] es poniéndolo en el lugar de un hombre aislado (*isolé*)"[89]. De la misma manera, en su famosa obra *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, María Montessori dice que "es el maestro el que crea la mente del niño [...] Es el maestro el que tiene en sus manos el desarrollo de la inteligencia y la cultura de los niños"[90]. El aporte de la investigadora consiste en múltiples descubrimientos de la psicología experimental en cuanto a las maneras para que el niño aprenda mejor la que se le enseña, negándose de hecho la importancia de la posibilidad de la enseñanza dentro de la cultura popular italiana, en este caso. Pero el maestro, como siempre, no sólo deja expandirse las disposiciones naturales del niño sino que le introyecta su propia cultura dominadora, como puede verse en una reproducción de un dictado en una de las obras de la nombrada pedagoga: "Dictado. Italia es nuestra amada patria. El rey de Italia se llama Vittorio Emmanuele, su augusta consorte es la graciosa Elena di Montenegro"[91]. ¡Así pasa el pro-yecto político imperante a la *tabula rasa* del ente orfanal (el niño) por mediación del burócrata de la instrucción: el maestro!

Pero *Émile* será todavía más cabalmente dominado cuando la propia sociedad política y cultural sea identificada con la naturaleza, con la "democracia" y la "libertad". Esto supone una superación del individualismo cerrado[92] y un asumir explícitamente la realidad socio-industrial de la burguesía[93]. Por ello la función de la pedagogía es estudiar "el camino (*way*) por el cual un grupo social dirige sus miembros inmaduros (*immature*) a su forma social propia"[94]. Para Dewey la "forma social" adecuada es la de su país, de su cultura: la anglo-norteamericana. Definido el *ser* como el pro-yecto del sistema imperante, al hijo-niño-juventud-pueblo se lo educará para que "funcione" (de ahí el funcionalismo de esta posición pedagógica) dentro del orden vigente, totalidad pedagógica cerrada. Las instituciones burocráticas educativas y de comunicación de masa introyectarán científicamente (según la mejor peda-

36

gogía) la ideología dominadora. La cultura imperial e ilustrada se transforma así en *represora*, tema que Freud estudió en su obra *El malestar en la cultura*[95]. Las instituciones pedagógicas son las que permiten que "la cultura domine la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitando a éste, desarmándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior, como una guarnición militar en la ciudad conquistada"[96]. Aunque de lamentar esto sería soportable si el orden cultural alcanzado fuera el mío, el nuestro, el que hemos procurado todos, aunque, es bien conocido, esta "sociedad opulenta" es criticada por los que la sufren en el "centro"[97]. Pero las neocolonias deben sufrir ese orden cultural imperial, esa pedagogía dominadora como lo ajeno, lo que no es propio, como lo que se le impone con doble razón: por ser una cultura represora en cuanto tal y por significar una opresión de la cultura nacional por parte de otra nación más poderosa (económica, política y militarmente hablando).

El *ego magistral* constitutivo dominador, cuya primera tarea comenzaron a cumplir los conquistadores de América desde 1492, después de haberle fracasado en las "cruzadas" el intento de tener "discípulos" en el Medio Oriente, debe primeramente quitar su dignidad cultural a los oprimidos. Así Gonzalo Fernández de Oviedo (1478-1557) nos dice: "questa gentes destas Indias aunque racionales y de la misma estirpe de aquella sancta arca é compañía de Noé, estaban fechas *irracionales y bestiales* con sus idolatrías y sacrificios y ceremonias infernales"[98], "y assi como tienen el casco gruesso (el cráneo) tienen el entendimiento bestial e malinclinado"[99]. O como explicaba Ginés de Sepúlveda sobre los indios, al decir que "el tener ciudades y algún modo racional de vivir y alguna especie de comercio es cosa a que la misma necesidad natural induce y sólo sirve para probar que no son osos ni monos y que no carecen totalmente de razón"[100]. El bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el "don" de la civilización europea.

Lo más triste es que la cultura neocolonial, dominada, tiene entre los "suyos" muchos que aplauden el mecanismo pedagó-

gico del imperio. Domingo Faustino Sarmiento, en pleno siglo XIX, nos dice que en América latina "se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remedando los esfuerzos ingenuos y *populares* de la Edad Media; otra, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. (Se trata) de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia, lucha imponente en América"[101]. Sarmiento es parte de una élite, de una oligarquía ilustrada, de aquella a la que se refiere Sartre cuando dice que "la élite europea se dedicó a fabricar una élite indígena [...] Esas mentiras vivientes no tenían ya nada que decir a sus hermanos"[102].

Hoy, la ontología pedagógica burguesa-imperial no enseña sólo por las escuelas, por las universidades, sino que lo hace sutil e ideológicamente por medio de la comunicación masiva. Nuestros niños son educados a través del Pato Donald, de las películas de *cow-boys*, de las historietas como Súperman o Batman. En ellas nuestras nuevas generaciones aprenden que el valor supremo se mide en dólares, que la única maldad es el arrebatar la propiedad privada, que la manera de restablecer el "orden" violado por el "bandido" es la *violencia* irracional del "muchacho". Cuando todo esto cobra la figura de "Patoruzú" (figura popular argentina de una revista ya antigua) la alienación llega a su paroxismo: ¿Cuándo se ha visto que un indio posea tierras en la Patagonia? ¿Cuándo se ha visto que un indio viva en Buenos Aires como un "potentado"? "Patoruzú no es sino un miembro de la oligarquía terrateniente disfrazado de indio simpático, que protege al "avivato" (inteligencia práctica pervertida o corrompida del mayordomo del puerto en beneficio del imperio) de "Isidoro". Todo en esta historia es insultante[103].

Podemos concluir entonces que "el huérfano" por excelencia de la pedagógica de la dominación no es sólo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial, el mes-

tizo latinoamericano al que le introyectan *gato* (cultura imperial) *por liebre* (naturaleza humana).

No puede entonces extrañarnos, por todo lo visto, que el alumno más crítico sea el universitario, la juventud que estudia en los países subdesarrollados y oprimidos de la periferia. La *juventud* se transforma así en un momento supremamente lúcido del mecanismo mundial de la dominación pedagógica. Si un autor europeo se pregunta "¿por qué el adolescente focaliza sobre sí las tensiones de la revolución industrial y tecnológica?"[104] nosotros no podremos menos que preguntarnos: ¿por qué el adolescente en los países neocoloniales focaliza sobre sí no sólo la revolución industrial y tecnológica, sino igualmente la de la liberación nacional y continental latinoamericana, africana o asiática? Y la respuesta no es difícil de plantear. El adolescente, la juventud (de veinticinco o treinta años para abajo), no logra superar la segunda crisis del edipo, ya que el padre-Estado (o autoridad social) no se le presenta como un "ideal del yo", sino como un adulto en crisis, como un Estado corrompido y corruptor (sea el imperial o el neocolonial, ya que lee en los diarios que la CIA usa ocho millones de dólares para corromper un gobierno latinoamericano, que Ford atemoriza a los árabes con la posibilidad de una guerra si aumentan el precio del petróleo, o que nuestros gobiernos no tienen mejor manera de continuar que asesinando o torturando a sus contrarios). El niño a los cuatro o cinco años puede admirar a su padre (al menos por su tamaño y fuerza física), y se identifica con él "superando" el edipo. En la adolescencia y juventud no puede ya identificarse de ninguna manera con él: no le queda sino la rebelión contra un padre y una sociedad que no le da más confianza. Además, su vida en el próximo futuro es incierta en cuanto a la posibilidad de trabajo. Se ha producido una proletarización del estudiante universitario y por ello la juventud en los países del Tercer Mundo es una privilegiada conciencia liberadora[105]. Por ello también es asesinada, como puede leerse al comienzo de este capítulo VIII, en acontecimientos tales como los de Tlatelolco. El fenómeno de la *nueva izquierda* es esencialmente pedagógico (y por ello erótico-político), y en

39

América latina todavía no se ha vislumbrado su originalidad, que poco tiene que ver con el mismo fenómeno en los países del "centro". Esta falta de óptica en advertir las diferencias puede llevar a lamentables y mutuos errores en los diagnósticos políticos.

Por último, debemos indicar que la filosofía del lenguaje en boga es toda ella expresión de una tautología pedagógica: se habla de "lo Mismo" a los totalizados *a priori* en un sistema dominador. Esta cuestión la trataremos resumidamente más adelante[106].



40

3. *DESCRIPCION META-FISICA DE LA PEDAGOGICA*

Comencemos ahora la superación de la ontología pedagógica de la dominación, descubriendo la exterioridad del hijo en una pedagógica de la liberación[107], que es una *anti-pedagogía* del sistema, y que contra Hegel deberíamos definirla como "el arte de hacer al hombre no-instalado (*unsittlich*)"[108].

La ontología pedagógica es dominación porque el hijo-discípulo es considerado como un ente en el cual hay que depositar conocimientos, actitudes, "lo Mismo" que es el maestro o preceptor. Esa dominación (flecha *b* del *esquema 2*) incluye al hijo dentro de la Totalidad (flecha *a* del mismo esquema): se lo aliena. En este caso el hijo-discípulo es lo educable: el educado es el fruto, efecto de la *causalidad* educadora. Es una causalidad óntica, que pro-duce algo en algo. El *pro*-ducto (lo "conducido" *ante* la vista o la razón que evalúa el resultado) es un adulto formado, informado, constituido según el fundamento o pro-yecto pedagógico: "lo Mismo" que el padre, maestro, sistema *ya* es. La superación de la ontología significa abrirse a un ámbito *más allá* del "ser" pedagógico imperante, vigente, pre-existente. Se trata de una meta-física.

Los pro-genitores, los que generan *alguien* "delante", como lo hemos visto en el § *44* del capítulo anterior, cuando deciden

dar el ser al hijo se abren ante el futuro histórico propiamente dicho, ante lo que ad-viene como lo imposible, como lo que no es posibilidad desde mi y nuestro pro-yecto. El "ser" del hijo es *realidad* más allá del "ser" de la ontología. El hijo es el Otro: otro que los pro-genitores; *desde siempre* "otro". No puede ser posibilidad de los pro-genitores porque no se funda en el pro-yecto de ellos sino que los trasciende. No se trata de la mera trascendencia aun ontológica por la que alguien, como centro de su mundo y siempre en "lo Mismo", se vuelca en dicho mundo com-prendiendo el horizonte a la luz del ser. Es la trascendencia meta-física propiamente dicha, ya que los pro-genitores van más allá de su ser, de su poder-ser, más allá de la más extrema posibilidad de su mundo: van hasta *otro* mundo, hasta la constitución real de *alguien* "otro". Con respecto al hijo los pro-genitores, porque no son meros progenitores de un animal o un individuo zoológico (donde la *especie* es una totalidad irrebasable), no son propiamente la *causa*, ni el hijo un pro-ducto o *efecto*; es hijo, no es sólo un *ente*. Los pro-genitores son pro-creantes. Con la noción de *pro-creación* indicamos no un acto causal sino un momento de *fecundidad*. Con la palabra "fecundidad" queremos señalar un momento del ser humano por el que se trasciende meta-físicamente constituyendo otro mundo, otro hombre, o mejor: el Otro. Es un acto meta-físico (y no óntico; no pudiendo propiamente ser acto ontológico) por el que se quiere indicar la abismal separación de la instauración de *alguien dis-tinto* y no de *algo di-ferente*. Si el *éros* es el amor varón-mujer en la belleza de la desnudez, si la *filía* es el amor del hermano-hermano en el entusiasmo de la asamblea, el *agápe* es exactamente el amor por el Otro que *todavía-no* es real. El Deseo, que hemos llamado "amor-de-justicia" (en el § *16* del capítulo III), por la *nada* del que *no-es* todavía es el amor gratuito por excelencia. El cara-a-cara del varón-mujer se trasciende en lo *nuevo* donde los amados ven en el rostro del Otro, el Otro por excelencia: el hijo que todavía no han pro-creado. El cara-a-cara del hermano-hermano, el ciudadano-ciudadano acepta al joven, la juventud (no como grupo de jóvenes sino como lo que hace del joven *tal*: la juvenilidad, como contraria a la senilidad, por ejemplo), acoge al discípulo

como quien concede espacio a lo que vendrá desde más allá del ser vigente. Lo cierto es que el hijo-niño-discípulo no es nunca un *igual*, ni un di-ferente, ni un interlocutor "a la altura". El hijo es *dis-tinto* desde su origen, alguien nuevo, historia escatológica, mesiánica.

La *paternidad* o *maternidad* pueden ser jugadas como causalidad. En este caso el hijo debe ser el pro-ducto de lo dispuesto acerca de su vida, su carrera, su futuro: "lo Mismo". La *filialidad* no sería así sino la relación que une el efecto a la causa, el responder a lo pro-ducido en él, el responder a las expectativas puestas en el accionar pedagógico que más bien pareciera domesticación, condicionamiento ideológico, preparación funcional dentro del sistema. Si la paternidad y la maternidad son fecundidad en la gratuidad meta-física, el querer tener a otro alguien, el Otro, para que afirme, confirme y trascienda el amor erótico, en este caso la filialidad es libertad, liberación, respeto, novedad, historia auténtica. Causalidad-efecto es un accionar óntico fundado ontológicamente; paternidad-filialidad es un momento meta-físico transontológico que construye la novedad de la pedagógica. Si la admiración extática ante el rostro del Otro (de la erótica o la política) como presencia de la ausencia del misterio, es la experiencia humana adulta, la apertura ante el rostro *todavía-no* del hijo deseado, es el respeto ante lo extremadamente alterativo. El hijo que *ya-es* es continuidad histórica de los pro-genitores en la tradición y el riesgo (y en este sentido varón y mujer son más alterativos en su primer encuentro), pero "ante" (si vale la palabra) el hijo querido que *todavía-no* es el amor es *agápe*, es la plenitud humana en cuanto tal, es donde el hombre simplemente desea dar la *realidad* al Otro; no dar una forma al ente (pro-ducto, in-formación), sino la constitución alterativa a alguien. Pro-ducir, aun la más genial obra de arte, es avanzar un ente en el mundo; pro-crear es dejar ser *otro* mundo *nuevo*; es abrir desde la pulsión alterativa suprema la posibilidad de un testigo que desde más allá del ser es para siempre el juicio del mundo.

La pedagógica es esencialmente la bipolaridad meta-fisica del cara-a-cara del que es *anterior* al Otro, pero como ante el

que les es *posterior* siempre. El hijo, lo pro-creado por los padres (el *prius*) es lo que llega más lejos porque es más joven. Existe entonces una diacronía (una temporalidad no coetánea o contemporánea) que es muy diversa a la sincronía de la erótica y la política, y que las hace posibles a ambas. La discontinuidad de la temporalidad pedagógica es esencialmente diacrónica porque consiste, justamente, en la transmisión por transubstanciación -como dice Levinas[109]- del legado humano a las nuevas generaciones: la juventud. Pero esa transmisión no se efectúa por diferenciación generacional de una identidad humana, sino que el legado es recogido en su semejanza por la distinción única, nueva, radical del joven hijo, discípulo. La noción de *tradición* quiere negar la noción de pasiva repetición, imitación, rememoranza. La tradición es re-creación en su doble sentido: crear de nuevo y festejar celebrando el asumir desde la nada (la libertad del hijo) la historia ya constituida. Ese ir pasando de exterioridad en exterioridad, de totalidad a alteridad, discontinuamente, como por saltos, hace de la especie humana una especie analógica: una especie histórica, no meramente ex-volutiva y dialéctica, sino propiamente dis-volutiva y analéctica.

Es por ello que la paternidad-maternidad no puede ocultar su anterioridad, su tradición, su Estado-cultura. El maestro no es un preceptor aséptico, identificado con los dioses o la naturaleza. El maestro es un *tal*, de un sexo, una edad determinada, un pueblo y Estado, una nación, una clase social, una época de la humanidad, con sus doctrinas y teorías [...] No tiene entonces derecho a presentarse ante el discípulo como si tuviera todos los derechos, y especialmente el derecho sin límite de hacerse obedecer, como el preceptor del *Émile*.

Por otra parte, el hijo-discípulo no es huérfano, aunque se lo hayan dicho. La pedagogía vigente lo pretende para manipularlo domesticadamente. Pero no es así. "*El otro* no existe: tal es la fe racional, la incurable creencia de la razón [dominadora] humana. Identidad = realidad, como si, a fin de cuentas, todo hubiera de ser, absoluta y necesariamente, *uno y lo*

mismo -nos dice Antonio Machado, el gran poeta metafísico-. Pero el otro no se deja eliminar; subsiste, persiste; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes. Abel Martín, con fe poética, no menos humana que la fe racional, creía *en el otro*, en *la esencial Heterogeneidad del ser*, como si dijéramos en la incurable *otredad* que padece *lo uno*"[110]. Esta formidable formulación filosófica del poeta nos ayuda a expresar nuestro pensamiento: el hijo, el Otro de la pedagógica, *está ahí*, de todas maneras y contra todas las dominaciones pedagógicas, contra las imperiales o neocoloniales, nacionales opresoras o de clases dominadoras, de la cultura ilustrada u otras. El Otro, el hijo, no admite el certificado que proclama su muerte: se rebela, se rebelará siempre, siempre habrá Reformas de la Córdoba del año 18, o Cordobazos o Tlatelolcos del año 68. Querer eliminar el hijo otro es lo mismo que pretender que es huérfano. Sin antecedentes puede asignársele la cuota di-ferida del sistema: "lo Mismo". De esta manera, el hijo latinoamericano por antonomasia "no se [lo] afirma en tanto que mestizo, sino como abstracción: es un hombre. Se vuelve hijo de la nada. El empieza en sí mismo"[111]. Pero esta imposibilidad es fruto de la pedagogía imperial e ilustrada nacional. "Hijo de nadie" es el que no tiene cultura propia, ni cultura popular. "Hijo de nadie" es el que ha negado la madre por el padre y el padre por alguien que por su parte lo dominó (su padre criollo ha sido igualmente dominado). Ese "hijo de nadie" es exactamente el *Émile* que puede ser dominadoramente educado. Pero no es así. El hijo americano tiene por madre a la india, a la criolla, a la mujer latinoamericana, a la cultura popular que engendra en su seno la estructura más resistente a la opresión imperial. Tiene además padre: es hijo asesinado u oprimido, del español que olvidó su hijo, del criollo humillado. Por ello es hijo de colonizados y él mismo colonizado a medias, porque a lo largo de su historia tiene ya memoria de muchas liberaciones, también a medias.

Ni el preceptor es autónomo o incondicionado, ni el hijo lo es por su parte. Ambos son momentos de la Totalidad, pero *ambos son al mismo tiempo Exterioridad meta-física*. Esa doble

dialéctica analéctica constituye la anti-pedagógica o pedagógica de la liberación, situación eróticamente ana-edípica y políticamente pos-imperial, filial y popular (antifilicidio y antiplebicidio). El cara-a-cara pedagógico[112], entonces, es el respeto por el Otro, sea éste hijo o maestro. Para el pro-genitor y maestro el Otro es el hijo-discípulo: *lo sagrado* ante lo cual ningún amor es suficiente, ninguna esperanza excesiva, ninguna fe adecuada. Para el hijo-pueblo el Otro es el pro-genitor y maestro: *lo anterior*, presencia epifenomenal creadora originaria, a quien se debe el ser como realidad, y ante el cual el pagar la deuda es meta-físicamente imposible. ¡Los pro-genitores otorgan el ser como don! El nuevo no puede responder jamás con la misma moneda. Sólo le cabrá, en su día, si es su deseo, volcar nuevamente la sobreabundancia en la gratuidad de la pro-creación nueva, pero *dis-tinta*, nunca "la misma", siempre novedad histórica que impide que el círculo del eterno retorno ontológico vuelva a imponer su férrea dominación en "el ser es, el no-ser no es". El hijo *nuevo* es la fáctica mostración de la superación y muerte de la ontología parmenídica o hegeliana. El pro-genitor y el maestro *viejo* es la presencia de la anterioridad histórica que nos niega ser Robinson Crusoe, "dios" idolátrico, pretensión panteísta de dominadora eternidad. Ni el preceptor ni el discípulo son incondicionados. La incondicionalidad es la falsa manera de superar el edipo y la dominación político-pedagógica, ya que el padre se enmascara detrás del aséptico preceptor y del ideal pedagógico del Estado neocolonial liberal. De hecho la *imago patris* reprime al hijo, *pero sin advertírselo*; el Estado del "centro" y neocolonial, por mediación de la cultura imperial e ilustrada, se identifica a la cultura universal, a la cultura sin más, a la naturaleza humana, *sin admitir conciencia crítica*: es el imperio de la ideología a través de la comunicación colectiva.

Por el contrario, el padre, que se prolonga en el preceptor y el Estado no tiene por qué interponerse entre la madre-hijo, cultura popular-pueblo, si es que la madre no ha totalizado al hijo o la cultura popular al pueblo. Pero, lo hemos visto, tiende la madre-cultura popular a totalizarse en el hijo-pueblo cuando

en la relación varón-mujer o Estado-cultura popular no se da la satisfacción debida. La mujer insatisfecha totaliza al hijo: el padre se siente desplazado; la cultura popular totaliza al pueblo: el Estado neocolonial y oligárquico descubre su enemigo potencial o actual (el nacionalismo popular de liberación). La violencia represora del padre-Estado somete al nuevo (hijo-pueblo), pero al mismo tiempo produce la conciencia moral culpable: porque el hijo deseará a su madre, así como el pueblo deseará vivir su cultura popular juzgada bárbara, incivilizada, analfabeta. La represión del amor-de-justicia hacia la propia exterioridad es la violencia introyectada por la pedagógica en la conciencia servil del dominado (hijo-pueblo). Si en cambio el padre satisface a la madre como varón-mujer, para lo cual la mujer debe haberse liberado (alcanzando en el cara-a-cara la plenitud del orgasmo histórico), la mujer no totaliza al hijo. En este caso el padre aparece a la bipolaridad mamario-bucal (madre-hijo/hija) como la Exterioridad, como el Otro, como el *pobre* que interpela desde más allá del principio de la totalización: implora como maestro, como pro-feta que muestra el camino futuro y que llama a la "vocación" de alteridad. La salida del útero, la salida del destete, la salida de la casa para el juego, la escuela, el trabajo, algunas de las tantas *salidas* de la Totalidad hacia la Alteridad, tiene al padre como a su "con-ductor": peda-gogo (el-que-dirige-al-niño). De la misma manera, si el Estado nuevo, social, posindustrial y democrático, el liberador , cumple con el pro-yecto del pueblo oprimido, lo satisface en la justicia social real, la cultura popular no totalizará al pueblo como principio opuesto a las instituciones coactivas, represoras o conductoras del Estado. Por el contrario, sería la institución que *serviría* a fin de que el pueblo crezca en lo que ha recibido, en lo que es: su propia cultura dis-tinta, latinoamericana, hasta ahora en parte oprimida y en mayor parte aún exterioridad interpelante.

El niño, el Otro, debe ser un *anti-Émile*, "el hijo de Malinche", sí; el orígen no desprestigia sino el modo de asumirlo. Hijos de madre amerindiana. Asidos a su carne, mamando de sus senos entramos en la historia, en la continuidad-disconti-

nua de la tradición. No somos huérfanos, ¡Simplemente reconozcamos nuestros humildes y reales orígenes! Amando a nuestra madre reconozcamos a nuestro padre, por muy falocrático y despótico que haya sido. O mejor, a nuestra abuela y abuelo. Nuestros padres más bien han sido el pueblo de la cristiandad colonial, la criolla que por su parte tuvo nuevamente por padre a la oligarquía neocolonial: Margarita se transformó en *Margot*. Somos hijos oscuros de las márgenes de la historia. Aceptando nuestro origen podremos ser el preceptor que necesita el hijo latinoamericano. Él, nuestro hijo, hijo de los que han asumido su trauma, su opresión, que han sabido perdonar a madre y padre, tendrá la primera madre latinoamericana que podrá amamantarlo con la suave leche de los símbolos de la propia cultura. El padre, mestizo, hijo de los conquistadores, de las oligarquías y de las rebeliones y revoluciones populares es ya el padre-Estado que no se interpone entre el hijo que bebe del seno materno. Por el contrario, los abraza a ambos y los lleva a su realización plena en su propio y alterativo cumplimiento.

La pedagógica meta-física lanza su interpelación en agónica esperanza, porque:

> "Alguien me está escuchando y no lo saben,
> pero aquellos que canto y que lo saben
> siguen naciendo y llenarán el mundo"[113].

La pedagógica se juega esencialmente, en efecto, en la bipolaridad palabra-oído, interpelación-escucha, acogimiento de la Alteridad para servir al Otro como otro. Todo esto en un nivel erótico y político, porque "si la evolución de la cultura tiene tan trascendente analogía con la del individuo... me atrevería a sostener que la tentativa de transferir el psicoanálisis a la comunidad sería algo así como una patología de las comunidades culturales"[114], o un diagnóstico cultural de la patología: individual. El pasaje del nivel propiamente erótico-familiar al erótico-político lo da la presencia de una doble situación edípica: el *primer Edipo* de la niñez en torno a los cuatro años,

y el *segundo Edipo* desde la adolescencia a la juventud (donde el padre es al mismo tiempo "mi" padre y el Estado).

El hijo está allí; pudo no estar, porque simplemente no se lo quiso, porque se lo evitó siempre[115] o porque se lo asesinó en el aborto. Pero dejando de lado estos *No-al-Otro-pedagógico* (filicidios físicos), la perversidad pedagógica por excelencia, consideremos la relación:

(Padre-maestro) → (hijo-discípulo, el Otro).

El niño que acaba de nacer llora: es su primer signo comunicante, su primera palabra, aún sin sentido pero ya gestual y propedéuticamente significante. El saber escuchar la voz del Otro le hemos llamado la "conciencia moral"[116]. No hay ninguna palabra tan indigente, de un pobre tan pobre, menesteroso, falto de toda seguridad, integridad, protección, alimento, hospitalidad, que un niño recién nacido. Por ello la posición del niño es bidireccional: "en el miedo el niño retrocede ante el objeto que lo atemoriza, pero retrocede *en dirección* de quien considera su protección; retrocede *hacia* el más fuerte... Busca defensa, ayuda y protección junto al adulto que le pertenece biológicamente, es decir, junto a la madre. Tal es el comportamiento de los pequeños primates"[117]. Existe, después de haber sido paridos a la exterioridad, un instinto específico de criptofilia (amor de protegerse en lo oculto, como cuando el niño se cubre con las sábanas el rostro para sentirse seguro en su cuna), pulsión de totalización y anhelo de retorno a la seguridad intrauterina. Es por ello que el instinto de "asirse-de-la-madre" es el primero y más apremiante; en él se conjuga el tener calor, seguridad y protección y alimento. Asido de manos, pies y boca a la madre (al pelaje de la madre primitiva y a sus senos alimenticios), el niño se abre confiadamente a la realidad.

Pero al mismo tiempo hay un instinto de búsqueda, de curiosidad, de separación, de migración, de autonomía, pulsión alterativa que se dirige a la constitución de un mundo propio: las experiencias primeras, el juego, el juego del esconderse y re-

-aparecer. En este momento el padre, como el que no está tan ligado sexualmente al niño juega su papel de heterogeneidad pedagógica: es el Otro del niño-madre, el maestro de exterioridad erótica y política. El preceptor, entonces, no debe interponerse entre la madre-hijo (y si se "inter-pone" es que ya se han totalizado perversamente madre-hijo, por insatisfacción de la mujer-madre ante el varón-padre), sino que debe avanzarse como la exterioridad interpelante. Es en esa posición de libertad y servicio gratuito (como el que nada busca para sí), que puede escuchar la voz del hijo: "-¡Tengo hambre!" Hambre de ser, hambre de alimento, hambre de cultura, hambre de actualidad. Escuchar la voz del niño-discípulo, el Otro en la indigencia, es el deber primero del maestro.

El Otro de la pedagógica, el niño-discípulo en primer lugar, en su posición real, normal o ana-edípica, dice lo que necesita en su exterioridad, aquello a lo que tiene derecho por sobre los derechos que le asigna el sistema, aquello que es como su biografía, sus proyectos, sus esperanzas, sus anhelos. Saber escuchar al discípulo es poder ser maestro; es saber inclinarse ante lo *nuevo*; es tener el *tema* mismo del discurso propiamente pedagógico. El maestro no hablará ni acerca de los dioses preestablecidos ni sobre la naturaleza (que de hecho es la cultura opresora del preceptor rousseauniano) que antecede al alumno. El auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aun insolente del que quiere ser Otro. Sólo el que escucha en la paciencia, en el amor-de-justicia, es la esperanza del Otro como liberado, en la fe de su palabra. Sólo él podrá ser maestro.

El maestro, desde los *amautas* de los incas o los *tlamatines* de los aztecas en América latina, se inclina con sagrada veneración ante el nuevo, el débil. Es por ello que los primitivos sabios eran al mismo tiempo observadores de la naturaleza, inventores de las artes y ciencias, médicos y arquitectos, abogados y fiscales de los tratados injustamente. Todas las profesiones las cumplía en las primeras ciudades neolíticas el sacerdote o el sabio. La pedagógica no es sólo la relación maestro-discípulo

como hoy la entendemos. La relación médico-enfermo, abogado-cliente, ingeniero-población, psiquiatra/analista-anormal, periodista-lector, artista-espectador, político por profesión-correligionario, sacerdote-comunidad, filósofo-no filósofo, etc., etc., son relaciones pedagógicas. El médico, en su esencia, es el maestro de la recuperación de la salud. Veremos que en la dominación médica éste se arroga todo el saber y "explota" al enfermo en su enfermedad. En realidad, debiera ir enseñando al enfermo (y sobre todo al sano) a evitar sus enfermedades y a saber curarlas con su participación activa. El auténtico "profesional" (en su sentido noble y no en el "funcional estructuralismo") hace "profesión" de un *servicio* al necesitado de su "saber". Toda profesión es un saber "con-ducir" a alguien hacia algo (de la enfermedad a la salud -el médico-, de la intemperie a la casa -el arquitecto-, de la opinión cotidiana al saber meta-físico -el filósofo-, de la niñez al estado adulto -el padre, maestro-, de la "anormalidad" a la "normalidad" -el psicoanalista-, etc.): desde la indigencia al estado de autonomía, realización y alteridad. De esta manera el padre con-duce al hijo a ser consigo mismo un igual, un miembro de la ciudad, el Otro adulto.

El *a priori* de toda pedagógica es el "escuchar-la-voz-del-discípulo", su historia *nueva*, su *revelación*, lo que porta la generación sin repetición posible, porque es única. El padre liberador no el padre edípico, permite que el niño sea parido en normalidad (salida del útero), se le corte el cordón umbilical (primera autonomía), supere la lactancia por el destete, salga de la casa hacia el juego y la escuela, pero no desde el proyecto paterno-materno sino desde el pro-yecto filial, meta-físico, que se ha revelado en el *silencio del maestro*.

En la adolescencia, cuando las sociedades primitivas incorporaban por el "rito de iniciación" al joven en el mundo y las instituciones adultas, hay una "resurrección del conflicto edípico"[118], porque la irrupción definitiva de la sexualidad (como pulsión) escinde la identificación con el padre y la represión del amor por la madre se manifiesta explícitamente. Pero

ahora, en la sociedad en crisis, industrial y burocrática, el joven no puede ya tomar como su ideal al "padre-familia" ni a la "autoridad-social" porque ambas se le manifiestan como inseguras, corruptas, inmorales (en especial en el Estado neocolonial). La "rebelión juvenil", la presencia de una verdadera clase social emergente, nueva ("la juventud"), es un fenómeno propio de la sociedad de consumo opulenta y de la situación de opresión de las neocolonias. La juventud, sin "rito de iniciación" que rechaza, se opone a la identificación con el padre y el Estado-burocrático, el "sistema". Por otra parte, entre los jóvenes, aquellos que tienen más autoconciencia de estas situaciones son los que estudian. Por ello no es extraño que sea en los medios estudiantiles, especialmente universitarios, donde la crítica social muestra sus positivos frutos, que la identificación con la *imago patris* se haga prácticamente imposible[119]. Ante ello el padre-edípico (dominador de la madre y filicida) puede adoptar las siguientes actitudes pedagógicamente totalizadas, alienantes: dejar que la situación se "pudra"; tentar de "fanatizar" a los jóvenes; aterrorizarlos con asesinatos y torturas; suprimir los más conscientes (en especial los estudiantes). Todos estos tipos de filicidio social se vuelven contra el mismo padre (en especial cuando es neocolonial), porque elimina la novedad, la crítica, la posibilidad de la liberación. Por su parte, el joven que no quiere identificarse con su padre o es un "anarquizante" (que no tiene juicio sobre los valores populares a liberar), o un "arcaisante" (como los *hippies*), o directamente un "fascista" (en cuyo caso llega a identificarse con su padre-dominador o, por el contrario, busca un padre-dominador en el Estado porque él mismo estaba en crisis, en debilidad, en contradicciones). De cualquier modo, todas éstas son maneras ontológico-opresoras de la pedagogía filicida. El hijo no puede expresarse.

Por el contrario, el maestro que escucha la voz del joven, el Estado que educa a su pueblo y juventud, debe saber guardar silencio por un tiempo, debe dejar que cumpla la juventud su responsabilidad histórica. Los adultos pronto piensan que todo es puesto en peligro: en verdad sólo el Todo como "sistema

represor" es lo puesto en peligro. El peligro está en el sistema represor porque él mismo dominó al pueblo (la madre) y por ello se interpuso (entre pueblo y juventud) para reprimir en el joven el amor a su pueblo libre. En el primer edipo el castigo del padre bastó para reprimir el amor a su madre. En el segundo edipo será ya necesaria la represión policial y hasta militar: al joven no se lo palmotea como al niño, se lo asesina en Ezeiza, en la tortura, en el secuestro. Nuevo filicidio del Estado neocolonial. El padre mata al hijo porque antes ha reprimido a la madre (la cultura popular). El maestro, en cambio, debe escuchar la voz de la juventud, "dejarla ser", darle tiempo, impulsarla a la acción constructiva. Hacerla amar, trabajar intensamente, agotar la sobreabundancia generosa de su energía en el servicio al pobre. Eso es lo que ella quiere, pero el maestro-dominador se lo impide.

Pero invirtiendo ahora las posiciones, el maestro es ahora el que aparece como el Otro. En la Totalidad está el discípulo, el niño, el joven, que no es huérfano sino que tiene madre y cultura popular, padre y Estado. Es ahora el discípulo el que debe escuchar al maestro. El maestro, siendo conducido por la revelación del discípulo, pudo "salir" del sistema antiguo en el que se encontraba (momento existencial *analéctico* de la praxis del aprendizaje a ser maestro)[120]; comprometiéndose por su praxis en las exigencias interpelantes de la revelación del discípulo es que pudo situarse en la Exterioridad del ser, del "sistema". "Desde fuera", ahora sí, es el Otro del discípulo, y por ello puede "hablar-delante" (*pro-femí*: profeta) para anunciar al mismo discípulo el camino crítico desde su propia realidad hacia su futuro auténtico. El padre-Estado es maestro auténtico cuando como el Otro que la madre-hijo, cultura popular-juventud-pueblo viene a proponer la *nuevo*, lo que falta; como fecundador, como pro-creador de un proceso nuevo, como crítico que da continuidad a lo que el hijo *ya es*. Lo que el maestro meta-físico y el Estado liberador agregan a su hijo-pueblo es el sentido *crítico* de lo que *ya-se-es*. Al niño, a la juventud, al pueblo *1e falta* (si no le faltara no sería necesaria la pedagógica: todos serían adultos y cumplidos desde

53

el origen: no habría historia) discernir en lo que ya-*tienen* entre lo que les ha introyectado el sistema (y no lo son sino por alienación) y lo que en realidad son. El discernimiento entre *lo peor* que el discípulo-pueblo "tiene" (lo introyectado que lo niega como *nuevo* porque lo afirma solo como "lo Mismo") y *lo mejor* que ya "es" (pero que debe ser mucho mejor todavía en su poder-ser) es lo que le entrega como don desde la Exterioridad el verdadero maestro, el pro-feta. Discernir entre lo que el opresor ha constituido en el colonizado como su máscara, y el rostro bello del colonizado como autóctono, otro, mostrar esa distancia, hacer autovalorar la Alteridad es la tarea del maestro. Ese maestro no efectúa el "contrato pedagógico" que el preceptor propuso al *Émile* (que debía obedecerlo en todo); ese maestro cuenta ya con lo que el discípulo es, cuenta además con la madre, con la cultura popular, lanza al hijo, a la juventud, al pueblo hacia lo que es, hacia lo que ama, hacia lo que se le había olvidado por tantas represiones pero era él mismo como único, como Otro. Lo que el discípulo ya es no es una neutra naturaleza (la *nature* de Rousseau que enmascara la cultura burguesa imperial), sino que es una historia nueva: el hijo dis-tinto, con exigencias sagradas, únicas, concretas. El huérfano tiene exigencias "universales", "humanas" (las de la cultura imperante *de hecho* siempre); el hijo tiene exigencias reales, históricas, individuales, intransferibles (la de la cultura popular reprimida, la de las relaciones maternas negadas, las propias como ungido de tiempo original).

Políticamente la pedagógica latinoamericana comienza por acoger la revelación del "ser latinoamericano", la *voz nuestra*. Allí comienza también la filosofía si en verdad es la "pedagógica analéctica de la liberación histórica". Se trata del ser latinoamericano[121] del ser nacional[122], de la cultura, proyecto y ser de los grupos marginados, de la juventud, del niño latinoamericano (como el gamín bogotano)... La *simbólica* al comienzo de los cuatro últimos capítulos de esta *Ética* quieren expresar la voluntad del dejar hablar a nuestra América latina, voz en verdad apagada, ronca por el sufrimiento, pero llena de esperanzas...

El niño-pueblo, el pobre de la pedagógica, no es un *ente orfanal* ante un *ego magistral* como nos enseña la pedagogía vigente. El niño-pueblo es la Exterioridad *fontanal*: fuente del futuro, de la re-novación, de la vida dis-tinta, de la ad-ventura familiar y política. Alteridad fontanal del mundo nuevo.



55

4. *LA ECONOMIA PEDAGOGICA*

La "económica" en el nivel del cara-a-cara pedagógica tiene un estatuto particular, único, muy distinto a la "económica" de la erótica y política. La *proximidad* erótica y política exigen para su permanencia la *lejanía* del trabajo económico. En cambio, la *proximidad* pedagógica es ya y al mismo tiempo la "económica", ya que la *lejanía* al comienzo es el pre-juego (en las experiencias primeras del oír, ver, sentir olores, mover las manos, etc., del niño recién nacido). Poco después la *lejanía* será el pre-trabajo: el juego, primera relación hombre-naturaleza pero sin sentido pragmático; solo preparación para la pragmidad de la "económica" erótica o política. La *proximidad*, el cara-a-cara del hijo-madre en el mamar, de los hijos-padres en el comer alrededor de la mesa, en el banquete o la fiesta o en la celebración política es al mismo tiempo "cara-a-cara", inmediatez. La clase, la exposición del maestro es igualmente cara-a-cara y sin embargo es al mismo tiempo alimento. Por ello la "economía pedagógica", que comienza con el alimentarse de *alguien* en sus senos, termina en el aprender a consumir el último remedio ante la muerte impostergable del que vive la pos-pragmidad de anciano jubilado. La casa, el vestido, el alimento, las estructuras políticas que el adulto alcanza con su trabajo, el niño-juventud lo tiene por el don

56

de sus pro-genitores (ya que la responsabilidad de dar el ser en la generación se continúa en la pedagógica como re-generación continua e histórica). El alimento del que mama no pudo nunca merecerlo. En este caso no hay postergación del placer por el trabajo, sino más bien postergación del trabajo por el placer del juego. Consideremos esta problemática más precisamente[123].

El argumento más rotundo que tiene la meta-física de la alteridad contra la ontología (o la relación económica hombre-naturaleza u hombre-luz como posición primera) es que el hombre nace en el hombre y su primera relación es con el hombre y no con la naturaleza. Nacemos en el útero de *alguien*; nos alimentamos de *alguien*, o más fuertemente aún: comemos alguien. La relación hijo-madre es la *veritas prima*, la experiencia originaria. En este punto no estamos de acuerdo con Rascovsky, cuando nos dice que "el desarrollo extrauterino de los mamíferos se inicia con la fase oral-canibalística en la cual el recién nacido se alimenta, mediante la succión, de partes corporales de la madre"[124]. En realidad, la relación normal no es canibalística en los animales y menos en el hombre, sea porque el instinto específico impide destruir a los individuos de la misma especie, sea porque a la madre, como el Otro, se la experimenta como alguien y no como algo. El canibalismo es perversidad, situación esquizoparanoica; el alimentarse de la madre es una relación alterativa que al mismo tiempo que se establece el cara-a-cara en la intimidad del abrazo se recibe el alimento como don. Canibalismo sería situar a la madre como algo, cosa. Mamar en cambio es recibir de *alguien* "algo" suyo: la leche, el alimento. Verdad que el niño no puede distinguir en la época del pauperio (del nacimiento al destete) la diferencia entre el placer del abrazo protector, la seguridad y el calor del regazo, el placer labial de la succión y el contacto con el pecho materno, el líquido lleno de gusto y de tibia temperatura que sus papilas sienten. Sin embargo, se está muy lejos de la reducción del Otro como mero ente comestible.

Entre los primates es el recién nacido el que busca desesperado, y sin ayuda de la madre, los senos alimenticios[125]. En el hombre en cambio la tarea pedagógica es inmediata, porque el niño no tiene ya tan activo el instinto de "asirse-de-la-madre" (la que, por otra parte, no tiene ya pelaje donde poder asirse) y la misma madre deberá tomarlo y colocar su boca en su pezón. En la inmediatez de la *boca-pezón* no como acción canibalística totalizada sino como cumplimiento de la mutua pulsión alterativa (en el niño buscando alimento-calor, protección- ...; en la madre dando alimento-calor-protección-amor...) es que se originan, como su fuente primera, todas las futuras relaciones del hombre-hombre y hombre-naturaleza. Diríamos que por dis-tinción, y otras por di-ferencia, nacen de la inmediatez del "estar-mamando" toda la historia, la cultura, la erótica y la política (aun la arqueológica). El éxtasis del "estar-mamando" es el arcaico núcleo de Totalidad-Alteridad. En el "estar-mamando" no hay espacio o distancia sino *proximidad*: la mano está asida del seno (ni juega ni trabaja todavía), la boca suave y liberada de muchas funciones menores (como entre los caninos o rumiantes) permanece en el beso que alimenta (ni grita, ni protesta, ni declara su erótico amor ni proclama en el ágora), el cuerpo reposa en el calor (calor que no ha producido todavía como fuego), los pies inermes descansan (sin haberse todavía herido en el correr de infinitos caminos). Todo el hombre es uno e indiferenciado en el "estar-mamando" todavía. La pedagógica será, exacta y precisamente, el saber internarse en la *lejanía*; el enseñar a abandonar la *proximidad* que plenifica como don recibido y no merecido para estructurar la *lejanía* que construye por el trabajo la proximidad ahora merecida.

La madre primate cuida la piel del hijo ("servicio dérmico" le llama Hermann)[126], y poco a poco la va elevando para que pueda trepar, columpiarse, saltar, caminar y correr, todo esto, con frecuencia, con infinita paciencia. De la misma manera la madre primate aleja a sus hijos para cumplir las exigencias de la vida y de esta manera los autonomiza[127]. De todas mane-

ras la pedagógica primate es muy limitada: la vida instintiva pone pronto coto a sus posibilidades.

Por el contrario, la pedagógica antropológica tiene ilimitadas posibilidades. Es justamente por el proceso llamado de socialización que los instintos son conducidos a la vida erótica humana y política. La vida instintiva (que se sitúa en el diencéfalo) deja lugar a la vida erótico-política propiamente humana (que se sitúa en el cerebro): la evolución filogenética (la vida de la especie) posibilita la pedagógica en el nivel ontogenético (en la vida de cada hombre)[128]. La adaptación alterativa del instinto es apertura al Otro como otro y superación de la totalidad primera. La educación cumple esta función de ir dis-tinguiendo los diversos momentos del *núcleo arcaico* del "estar-mamando" con *boca-manos-pies*.

Por imitación al comienzo y casi domesticación (que el francés llamaría *dressage*) las "manos" comienzan *a jugar* dentro del espacio ópticamente perceptible. Las manos del primate deben asirse al pelaje de la madre. Las manos del niño humano están libres, teniendo cada dedo un campo cortical propio, para comenzar su historia todavía no-productiva. Sin embargo, en el juego (la primera *lejanía*) va apareciendo el *homo faber*, que bajando del árbol adoptó la posición erecta y por último hizo *fuego* con el mismo árbol (que por otra parte es la *madre simbólica*): el comienzo de la industria[129].

De la misma manera que las manos dejan el seno materno, la "boca" distingue su función alimenticia de la significativa o comunicativa. La boca humana, que hace milenios ha dejado de ser parte de un instinto agresivo (como el mordisco del Ourangoutan), va articulando *el lenguaje*, la lengua materna, la popular. Cuando a las siete semanas aproximadamente la madre tiene una "disminución de la lactancia"[130] se produce como una fractura de la relación madre-hijo, dejando "espacio" para la aparición del padre (que renueva las relaciones con la madre), que acelera el proceso pedagógico alterativo.

En tercer lugar, el niño llegará al momento en que podrá usar sus "pies", para gatear primero, para caminar después. El *espacio lúdico* crece y con él el mundo del niño. Comienza así la búsqueda y descubrimiento de cotidianas novedades que van poblando su horizonte de experiencias crecientes. La *lejanía* se desarrolla y la *proximidad* del "estar-mamando" ha dejado lugar a espacios cada vez más abiertos y estructurados que cuando lleguen a su máxima distanciación (los hermanos adultos) significará que estarán preparados para la máxima proximidad: el coito erótico del varón-mujer adultos y educados.

Gateando podrá encender el televisor; caminando transpondrá la puerta de la casa y se internará en caminos (el mundo del transporte), el campo, el barrio, la ciudad. A sus manos llegarán objetos, impresiones a sus ojos, ruidos a sus oídos de la sociedad opulenta, pueblo subdesarrollado u oprimido. Creciendo superará el edipo identificándose con el padre. Así llegará al fin a manos de la "escuela", la institución pedagógica política. Desde la casa (la erótica pedagógica) hasta la escuela y los medios de comunicación (la política pedagógica), las costumbres (el *ethos*) y las instituciones (el Estado) han ido formando y al mismo tiempo apresando al niño. En América latina, al igual que en toda la "periferia", la cuestión de la "económica" pedagógica debe situarse en un nivel político, porque las presiones del sistema imperial y los retrasos son tantos que es tarea esencialmente política la educación del pueblo. De lo que se trata es de una crítica a las *instituciones pedagógicas* vigentes en las naciones dependientes, estructuradas por Estados neocoloniales pobres. Pareciera que el fin del "sistema pedagógico" es el éxito en la vida. Pero "lograr éxito en la escuela, en el trabajo y en el sexo es una combinación de la que sólo goza en América latina una minoría que va del 1 al 5 %. En ella se encuentran los triunfadores que se las saben arreglar para mantener el índice de sus entradas por encima del promedio nacional; allí también están los únicos que tienen acceso al poder político, que lo usarán como instrumento poderoso para favorecer a su estirpe"[131].

Valga una segunda aclaración fundamental. La *pedagógica* no debe sin embargo reducirse a la relación escuela-alumno o a las instituciones comúnmente llamadas pedagógicas. Para nosotros en todo este capítulo la pedagógica abarca todos los *servicios* (en su sentido socio-político y económico) institucionales, que son esencialmente de tres tipos: educación, salud y bienestar[132]; en este último debe incluirse el confort de la casa, la seguridad de la vejez, el transporte, etcétera.

El pasaje de la pedagógica doméstico-erótica del niño a la pedagógica política, significa igualmente dejar el *juego* por el *aprendizaje* planificado, el estudio, la educación en las instituciones, sin ser trabajo económico todavía. La pedagogía erótica dice relación al padre-madre; la pedagogía política abre en cambio el ámbito del Estado, las clases sociales, la cultura Ilustrada y popular, la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación colectiva, etc. Es el pasaje de los psíquico a lo social[133]; es apertura al espacio político.

Es en este punto donde la *económica* pedagógica adquiere su sentido pleno. Se trata ahora de estudiar la relación hombre-naturaleza, como *lejanía* del cara-a-cara, en lo que llamaremos los "sistemas" pedagógicos: "sistema educativo", "sistema de salud", "sistema de confort", etc. Estos "sistemas" tienen su historia, responden a ciertas exigencias e intereses, cumplen ciertos fines, tienen mediaciones concretas operativas, significan para las sociedades determinados *costos*. Se nos dice que "en América latina, sobre los que ingresan a las escuelas primarias (y en ciertos países son sólo el 20 % de la población) menos del 27 % llega a la secundaria y el 1 % llegará a tener un diploma universitario. Sin embargo, ningún gobierno consagra menos del 18 % del presupuesto nacional para la educación y algunos superan aun el 30 %. El hecho es que los medios financieros no les permitirá jamás promover la escolaridad tal como la define la sociedad industrial. Lo que cuesta anualmente un alumno o estudiante en Estados Unidos entre los doce a veinticuatro años es igual al PBN de muchos latinoamericanos en un período de dos a tres años. La

escuela es demasiado cara para naciones que comienzan a organizarse"[134].

La sospecha es la siguiente: los "sistemas" de educación, de salud, de defensa legal (desde los tribunales al abogado), de transporte, por nombrar algunos, constituyen Totalidades que se autoabastecen y que han llegado *a explotar* a aquel que dicen que sirven. Se trata del hecho de que el "sistema" educativo aliena al alumno, el de salud enferma al sano, el de defensa de los derechos crea nuevos deberes y alcanza el dictamen de inocencia tras ingentes gastos (donde la justicia para nada interesa por último), el de transporte hace perder más tiempo para llegar a donde uno se dirige que en las aldeas de la Cristiandad colonial. Estos "sistemas" que se autoalimentan, se autorregulan e impiden que un lego extraño juzgue sus resultados (¿cómo un no-maestro puede ser tribunal de un concurso en el magisterio?, ¿cómo un no-médico puede criticar el ejercicio de la medicina?, ¿cómo un no-abogado se atrevería a dar un juicio sobre un caso penal?), se arrogan dentro de una liturgia sagrada y altamente sofisticada el derecho exclusivo de educar a los que ingresan a la sociedad política y de mantenerlos dentro de su función en vida asegurada. Todas estas instituciones o "sistemas" deben ser desmontados por la económica pedagógica.

En primer lugar, se debe tomar clara conciencia del mecanismo propio de un sistema que establece el monopolio (de la enseñanza, la salud, el transporte, etc.). El "sistema" se pretende el único medio pedagógico para cumplir su finalidad. Por ello elimina todos los subsistemas pre-existentes y concomitantes y, además, se ocupa de aniquilar todos los que necesariamente surgen para paliar sus propias limitaciones. Tomemos un ejemplo de la biología: el antibiótico, mediación quimioterápica tan abusivamente presente en el "sistema de la salud" actual, aniquila a veces el gérmen patógeno, pero elimina igualmente otros subsistemas de gérmenes sumamente necesarios para el equilibrio vital del llamado enfermo. Con ello el "sistema antibiótico" se arroga el exclusivo derecho

de curar la enfermedad, destruyendo todo un número de otros sistemas "naturales", que pre-existen a la dosis administrada de antibiótico. Con ello el organismo queda predispuesto a muchas nuevas enfermedades ¿En dónde se encuentra el error de una administración irracional de la quimioterapia ? En que no se tiene en cuenta que el mismo organismo humano es ya, y antes que la medicina, un verdadero "sistema de salud" pre-medical, fundamental, y que habría que tener muy seriamente en cuenta. De la misma manera, por ejemplo, el "sistema educativo escolar" supone que el niño es un ignorante total, *tabula rasa* (como el quimioterapeuta supone igualmente que el enfermo es un enfermo total: sin defensas propias que habría que potenciar), huérfano, sin ninguna cultura (porque la *cultura popular* es valorizada como inexistente). La "escuela" se arroga así el deber sublime de dar toda la cultura al niño (como el médico cree darle toda la salud al enfermo). Lo cierto es que con esto elimina los subsistemas educativos, ya que antes era la familia, el viejo del pueblo o barrio, el cura o la tía, los que educaban a los niños. Pero no sólo se eliminan los subsistemas más baratos, reales, perfectamente adaptados a la vida cotidiana del educando, sino que se los critica como sus enemigos (así como el médico en vez de educar a los "curanderos" simplemente los persigue como blasfemos shamanes). Conclusión: el "sistema" se vuelve carísimo, único, exclusivo, y el pueblo se desentiende de la educación de los suyos, lo que además de enorme irresponsabilidad fomentada producirá una tal distorsión en la educación del "sistema" que, de hecho, éste no educará al niño sino que lo alienará dentro de una cultura que no es la propia, sino la que por intereses políticos, sociales, ideológicos y otros, la burocracia del "sistema educativo" ha dispuesto en ese momento.

Los "sistemas" se inventan, se autodefinen, crecen y se autodefienden hasta convertirse en un cáncer que ya nadie puede extirpar. "Unicamente dentro de ciertos límites puede la educación adecuar a la gente dentro de un ambiente hecho por el hombre; más allá de estos límites se sitúa la escuela *universal*, el

pabellón de hospital, prisiones"[135]. Las escuelas primarias, secundarias, universidades, pagadas por todo el pueblo de hecho (ya que la igualdad física de ingresar oculta la desigualdad de posibilidades educativas)[136], son usadas por las oligarquías, por las burguesías nacionales y por los miembros de la "cultura ilustrada" en nuestras naciones dependientes. El "sistema" entonces beneficia a algunos: a los ya cultos y que necesitan la cultura para seguir controlando el poder. Siendo el "sistema" una Totalidad instrumental posee un cierto mecanismo que toma al hombre entre sus garras, por ello "la investigación futura debería estar dirigida en dirección opuesta (a la actual investigación); llamémosla *investigación invertida*. Esta investigación tiene dos objetivos importantes: dar líneas orientadoras para detectar las etapas incipientes de la lógica criminal [yo la llamaría la *lógica de la totalidad*] de un instrumento; y diseñar instrumentos y sistemas que optimicen el equilibrio de la vida y con ello maximicen la libertad para todos"[137]. El "sistema educativo escolar" es uno de esos sistemas cancerígenos.

La "institución productiva" llamada *escuela* entrega al público la "mercancía" denominada *educación*: el que "se la lleva puesta" es el *alumno*. Ante las redes de la "industria del saber" pareciera sin embargo que su "consumidor", el educando, no está del todo satisfecho, como lo prueban las revueltas estudiantiles en cincuenta países en 1969, según informe de la UNESCO. De todas maneras el sistema educativo sigue cumpliendo su finalidad: formar ciudadanos que puedan cumplir honestamente las funciones que la sociedad les asigne en su momento. Fuera de esto nada es digno de ser aprendido. El "sistema de la escolaridad" es entonces algo así como el "rito de iniciación" de la sociedad secularizada. El "certificado" o el "diploma" significa una llave para ocupar un puesto en el control del poder del sistema. Lo hemos visto en el § *2*, la educación moderna no fue sino el sistema para educar al hombre burgués, imperial o ilustrado en las colonias. La "escolaridad" tal como hoy se ha instrumentado en toda la "periferia" (excepto China) no es sino el modo como se aliena al hijo del pueblo para condicionarlo

en el *ethos* de la sociedad que va siendo constituida por las empresas multinacionales, el imperialismo del dinero y la violenta competencia a muerte. En América latina la "desescolarización" es una exigencia de revisión total del "sistema educativo".

Cuando consideramos el Decreto Ley 19326 del gobierno peruano, de 1972, se nos dice que se trata de "despertar en los peruanos la *conciencia crítica* de la propia situación y, consiguientemente, adecuados para suscitar en ellos la justa perspectiva de conocimiento y acción que los haga agentes participantes del proceso histórico de cancelación de las estructuras de dependencia y dominación y hombres libres comprometidos con el futuro del país... Una educación comunitaria, fundada en una comunidad educadora por el diálogo y por la participación responsable"[138]. Pero ese magno proyecto necesita otros instrumentos educativos que la mera "escuela" -como lo ha visto la revolución china al hacer participar a toda la población en tareas educativas. Por ello "es necesario superar la concepción *exclusivamente escolar* del proceso educativo, tan limitada, rígida e inadecuada, y dar cabida a un planteamiento mucho más integral, reconociendo las posibilidades de *otros canales* educativos no menos eficaces y no pocas veces de mayor influjo que la escuela, como son la familia, los distintos grupos sociales y los medios masivos de comunicación, por citar los más importantes"[139]. Es necesario terminar con la "era escolar" que inició la burguesía moderna europea y que definió Rousseau con su *Émile*[140]. Se trata de un verdadero "síndrome pedagógico" que hay que saber superar, en especial en nuestra América latina, región periférica y dependiente, donde la "escuela" es el sistema por el que se aliena al miembro de la cultura popular y no se le hace acceder a la cultura ilustrada (dejando en su subjetividad el gusto amargo del fracaso, pero, al mismo tiempo, la conciencia culpable de no ser "culto": se acepta entonces pasivamente el estado de opresión popular neocolonial).

El "sistema educativo" que empieza con la *escolarización* que es elitista aunque sea obligatoria y gratuita, culmina su

65

lógica dominadora con las universidades, la ciencia y la tecnología y, por último y extensivamente, con los medios de comunicación.

"Hasta ahora, en América latina, las universidades actuaron principalmente como agentes de mantención del orden instituido o, a lo máximo, de modernización refleja de sus sociedades"[141]. Ellas son el remate de la profesionalización funcionalista del educando en una sociedad que va hacia el consumo, la dependencia neocolonial extrema y el aprendizaje de la cultura imperial a través de sus grupos nacionales oligárquicos. El sistema político que asegura gracias al aparato militar la protección neocolonial, y por la explotación económica produce el subdesarrollo, logra con la universidad la alienación cultural de las naciones periféricas. Por ello es un peligro para el Imperio las facultades de ciencias humanas, especialmente de sociología y psicología, que permiten tener conciencia crítica[142]. En general podría decirse que los costos altísimos para América latina en el sostenimiento de sus universidades no da frutos correspondientes, porque no se han reformulado en vista del propio proceso nacional y social de liberación. La "fuga de cerebros" es una mínima indicación de espantosas contradicciones.

Por otra parte, el complejo ciencia-tecnología se encuentra en situación análoga. Una larga historia colonial y neocolonial deja a América latina en una extrema dependencia de la ciencia y tecnología del "centro"[143]. Pero, lo más lamentable, son los errores epistemológicos que impiden asumir plena responsabilidad en la política científica a los mismos investigadores y tecnólogos. Oscar Varsavsky ha mostrado la falacia que consiste en creer en la "objetividad *universal*" de las ciencias, aun fisica o matemática, validez siempre condicionada por opciones económico-políticas que pasan desapercibidas a los científicos latinoamericanos con gran frecuencia: "La pérdida de la ilusión desarrollista-cientificista permite ahora que los más politizados se planteen el problema general de la misión de la ciencia en esta sociedad y lleguen a la conclusión de que ella consiste en participar directamente en el proceso de reempla-

zarla por otra mejor... Es evidente que al declararse en contra del sistema vigente se aceptan todos los inconvenientes de los grupos rebeldes, en todos los países y todas las épocas"[144]. La responsabilidad de los intelectuales, por ello, es todavía mucho más acuciante que en los países del "centro", responsabilidad que para Estados Unidos y Europa han indicado Chomsky y Marcuse[145], ya que la más sutil pero aprisionante dependencia es la de la tecnología, porque de esta manera se domina la base técnica misma del desarrollo de los pueblos de la periferia[146].

Pero el "sistema educativo" no termina aquí, sino que se prolonga en lo que podríamos llamar la "universidad del pueblo": los medios masivos de comunicación. Entre ellos, en primer lugar, la radio (que llega a analfabetos y hasta los más recónditos lugares topográficos y económicos), después la televisión (en crecimiento de oyentes en América latina), para seguir por los diarios, revistas, libros, propagandas, etc. Todo este "sistema" de comunicación colectiva en nuestra América latina dependiente *pertenece* de manera directa (por el accionario único o principal de ciertas empresas gigantescas) o indirectas (por controlar las agencias de noticias, propaganda, etc.) a los Estados Unidos en su 80 %. Lo más grave no es el manejo de los instrumentos mismos, sino la manipulación del "síndrome ideológico" de fondo. En su esencia el "sistema de comunicación" tiende a promover *un mercado*. La totalidad de la población latinoamericana es vista (como el *Émile*) como una *tabula rasa*, sin cultura, ni antecedentes (huérfana)[147]. Esa población vacía de necesidades propias, justas, anteriores, culturalmente latinoamericanas, se la "trata" como modelos propagandísticos electrónicamente formulados, y se le "crea" la necesidad de consumir las mercancías que los países del "centro" producen. El "síndrome ideológico" tiene un mecanismo propio: en primer lugar los "objetos" que se proponen al conocimiento del observador (una gaseosa *n*, un cigarrillo *x*, un perfume *z*) son neutrales, sin valoración ética ni política; el que los usa es más hombre, más mujer, más moderno, más bello. Pero, al mismo tiempo, se va introyectando el pro-yecto del sistema, porque el que es más moderno llega a ganar más en

67

Esquema 3

ESTRUCTURAS DE GASTOS EN ACTIVIDADES CIENTÍFICAS, TECNOLÓGICAS EN ALGUNOS PAÍSES Y REGIONES DEL MUNDO (1962)

	Inversión total en invest. y tecnología (millones)	Sector público %	Sector privado %	Universidades %	Inversión per cápita (dólares)	% PNB
EE. UU.	18.117 dólares	19	71	10	93,0	3,1
Inglaterra	1.917 „	32	63	5	33,0	2,2
Alemania	1.110 „	19	61	20	20,0	1,3
Francia	958 „	38	48	14	23,0	1,5
Argentina	39 „	64	2	34		
Brasil	30 „	67	–	33		
Colombia	12 „	49	6	45		
América latina	200 „				0,7	0,2

FUENTE: *Cuadros 1,4* de Amílcar Herrera, *Ciencias y política en América Latina*, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 26-29.

68

su empleo o a conquistar la mujer más bella (el "estar-en-la-riqueza" se impone por la propaganda). La *competition* como única relación y el triunfo del más fuerte (como en las películas de cow-boys, o historietas como las de Súperman o Batman), inoculan igualmente un *êthos* de violencia y no de justicia. De esta manera la población *desea* adquirir lo que se le propone a través de los medios y actitudes que se le imponen *pedagógicamente*. Esta "escuela del pueblo" no está en manos de los maestros, ministerios ni Estados neocoloniales, sino que es propiedad de grandes empresas multinacionales al servicio de la cultura imperial y en colaboración con la cultura ilustrada de las élites neocoloniales. Ambas culturas están de acuerdo en desquiciar la cultura popular liberadora, nacional, nueva[148].

Además de éste hay otros "sistemas" *pedagógicos* como, por ejemplo, el "sistema de la salud", que no enseña al pueblo a sanarse y sobre todo prevenirse de las enfermedades, sino que ataca los síntomas de la enfermedad de manera violenta y unilateral: por la cirugía o la quimioterapia. Enseña al pueblo, como Rousseau en su *Émile*, a que sólo el médico sabe de enfermedad y que es necesario confiar ciegamente en su diagnóstico, obedecerle en todo y no intentar comprender su arcano, porque la puede llevar a la peligrosa actitud del curanderismo, medicina popular u otros tipos de hechicerías que están reñidas con la racionalidad científica y el arte de curar. De esta manera "el capitalismo del conocimiento, inherente al imperialismo profesional, subyuga a la gente en forma más imperceptible y efectiva que los armamentos o las finanzas internacionales"[149], y, la que es más notable de la pedagogía litúrgica del médico, llega a hacerse adorar por aquel que domina y frecuentemente explota. En este tema se podría concluir que, "primero, la atención de la salud tiene menos impacto sobre la salud que lo que generalmente se supone; segundo, comparada con un conjunto de variables socio-ambientales diferentes, la atención médica moderna tiene menos impacto en la salud que muchos de esos factores (alimentación, cuidado, etc.); y tercero, y finalmente, dada la dirección en la cual nuestra sociedad evoluciona y los imperativos evolutivos dentro del sistema de salud mismos,

en el futuro la atención médica tendrá aún menos efecto que el que tiene ahora"[150]. Se trata de la *muerte de la medicina*, tal como comenzó no hace más de dos siglos, así como la *muerte de la escuela* tal como se controla actualmente.

Es necesario una nueva escuela, una nueva medicina, nuevos servicios para un hombre oprimido. Para ello es necesario primero demitificar la *pedagógica* imperante, mostrar sus desproporcionados costos e indicar un camino liberador .



70

5. *LA ETICIDAD DEL PRO- YECTO PEDAGOGICO*

La económica es la *lejanía* que mediatiza el cara-a-cara; en la pedagógica el alimento, el vestido y la casa es don gratuito del que gratuitamente dio el ser. Sin embargo, el juego y el aprendizaje es una *proto-económica*, un pre-trabajo, la preparación del "servicio" o de la praxis de dominación. Es en el tiempo de la pedagógica donde se forman los operadores de la dominación, los dominados y los liberadores. ¿Depende todo de los "métodos pedagógicos" que se usen? No. Todo depende en definitiva del *pro-yecto* que tenga un sistema pedagógico. Sabemos que el pro-yecto es el fundamento ontológico, el ser de una Totalidad dada (la totalidad vigente) o futura (el proyecto de liberación)[151]. Sabemos también que la *eticidad* es la referencia meta-física del pro-yecto al Otro (mientras que la moralidad es sólo la relación óntica de la conducta a la ley, sea vigente o futura), de allí que hablar de la eticidad del proyecto pedagógico significa considerar si la meta de la educación es un negar al hijo-pueblo o afirmarlo en su propia exterioridad. Se trata de juzgar los pro-yectos de los sistemas pedagógicos, el fundamento de los objetivos, los últimos fines de la educación. Por lo general los pedagogos y científicos en pedagogía son técnicos y hasta burócratas planificadores de las mediaciones del sistema pero nunca piensan ni ponen en cuestión

lo esencial: el pro-yecto último del sistema mismo. Es necesario tener bien en claro el blanco del intento. En especial en América latina donde los sistemas vigentes tienen como proyecto la cultura imperial del "centro" (casi exclusivamente europeo-norteamericana y en un 3 % de nuestra población con claras influencias rusas), y donde además las élites oligárquicas ilustradas confunden su propio pro-yecto pedagógico con el del "centro", negando, como Sarmiento, el pro-yecto de la cultura popular. El poeta nos anuncia que "contra todos deberás luchar y tu lucha será triste porque pelearás contra una parte de tu propia sangre. Tu padre nunca te reconocerá, hijito prieto -clama la Malinche a su hijo mestizo-; nunca verá en ti [Europa] a su hijo, sino a su esclavo; tú tendrás que hacerte reconocer en la *orfandad*... "[152].

En este parágrafo, entonces, deberemos proponer claras precisiones acerca de ciertas nociones muy usadas pero confundentemente, confusamente. Se trata de las siguientes (cada una de las cuales incluye un pro-yecto como su fundamento): *cultura imperial* o pretendidamente "universal", *cultura nacional* (que no es idéntica a popular), *cultura ilustrada* de la élite neocolonial (que no siempre es burguesa pero sí oligárquica), *cultura de masa* (que es alienante y unidimensional tanto en el "centro" como en la "periferia") y *cultura popular*[153].

La cultura imperial, ilustrada y de masa (donde debe incluirse la cultura proletaria como negatividad) son momentos internos del sistema imperante o la Totalidad pedagógica dominante. La cultura nacional aunque es equívoca se trata de una categoría de importancia: puede ser la cultura de una nación "dominadora" o de una nación de la "periferia", de todas maneras sirve de mediación, aunque contradictoria, para la comprensión del nacionalismo de liberación de los países subdesarrollados. La cultura popular es, esencialmente, la noción clave en la "pedagógica de la liberación"; sólo a ella tiene como su fundamento el pro-yecto de liberación, pro-yecto éticamente justo, humano, alterativo. El hijo, el niño, en el hogar y en la relación padres-hijos, participa de estas culturas.

Por otra parte existe como veremos, un pro-yecto de totalización del hijo, pro-yecto de *dominación* éticamente perverso que es la anticipación del pro-yecto pedagógico imperial (donde el padre dominador de su hijo domina a los hijos de otros padres); y existe también un pro-yecto de *liberación* del hijo, cuando se lo deja ser el Otro que en realidad nació (posición liberadora del Estado nuevo ante el pueblo oprimido, respetuoso de su alteridad). Describiremos, como lo hemos hecho en todo este capítulo, el nivel de la pedagógica erótico-doméstica al mismo tiempo que el de la pedagógica política, teniendo en cuenta que es en este último nivel donde la cuestión cobra en América latina significación más distinta, ya que la pedagogía y la psicología evolutiva dan numerosas pautas válidas analógicamente para el hijo del "centro" y el de la "periferia".

Tengamos presente el *esquema 4* en la exposición que sigue, tanto en este parágrafo como en el próximo.

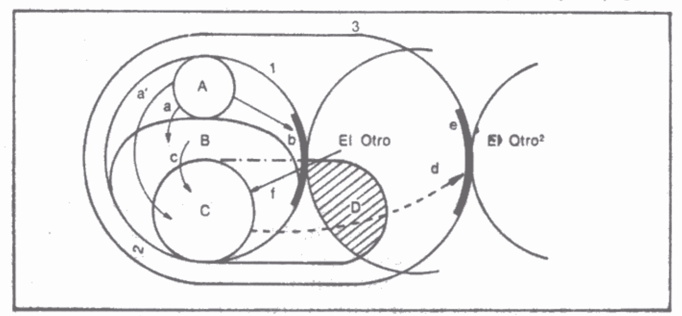
El *pro-yecto pedagógico puede ser de dominación* (b). Se trata de la com-prensión del ser histórico, concreto, del grupo dominante (sea "centro", clase, padre, preceptor, etc.). En este caso el hijo-pueblo es educado en "lo Mismo" que el sistema ya es. Por ello el pro-yecto pedagógico de dominación siempre es fruto de violencia, de conquista, de represión del Otro como otro. Políticamente es fruto de un anquilosamiento burocrático y de un envejecimiento de las estructuras: la gerontocracia[154]. Es un poco lo que Spengler llamaría "civilización", como fosilización del proceso creador de la "cultura"[155]. La cultura vigente -así la hemos definido en otra obra[156]- es el conjunto orgánico de comportamientos predeterminados por actitudes (*êthos*) ante los instrumentos tecnológicos (civilización), cuyo momento teleológico está constituido por los valores y símbolos del grupo fundado en un pro-yecto ontológico, es decir, estilos de vida que se manifiestan en las obras objetivas y que transforman el ámbito físico-animal en un mundo humano dado, un mundo cultural dominante. Esta *totalidad* operante de mediaciones simbólicas se arquitectoniza desde el pro-yecto (*b* en

el *esquema 4*). Como es una cultura *vigente* y *dominante* es la que el poder político impera a la totalidad de la población del sistema dado. Si se trata de todo el ámbito geopolítico dentro del cual el imperio ejerce su predominio efectivo, dicha cultura será *imperial* (*A* en el *esquema 4*). Esa cultura (hoy

Esquema 4

PRO-YECTOS PEDAGÓGICOS DE DOMINACIÓN Y LIBERACIÓN DIVERSOS NIVELES DE CULTURA Y DE PRAXIS CULTURAL

(Compárese este esquema con los *esquemas 11*, § *30* y *32*, § *58*).



1: Totalidad pedagógica imperial; *A*: "centro"; *a*: praxis de dominación centro → periferia; *b*: pro-yecto de dominación; *2*: Subtotalidad pedagógica periférica; *B*: Oligarquía dependiente; *c*: praxis de subdominación intranacional dependiente; *C-D*: pueblo; *C*: lo oprimido del pueblo; *D*: el pueblo como exterioridad; *d*: praxis de liberación; *e*: pro-yecto de liberación pedagógica; *f*: interpelación pedagógica desde la exterioridad (En el ámbito pedagógico erótico-doméstico: *1*: la familia; *A*: el padre; *2*: totalización materno-filial; *B*: la madre; *C-D*: el hijo; *C*: el hijo como oprimido; *D*: el hijo como exterioridad).

se trata de la europeo-ruso-americana) (*A*) se impone al ámbito periférico y domina así las culturas *nacionales* de los Estados neocoloniales (totalidad 2 del *esquema*). En dichos Estados periféricos se origina así una escisión. Por una parte surge la cultura imitativa, alienada y cuyo "centro" está fuera, la cul-

tura *ilustrada* (*B*), que por su parte domina a lo que podríamos llamar *cultura de masa* (C). La dominación es doble sobre esta cultura de masa, la hace el "centro" de manera directa (*a'*) (así un programa de televisión en castellano es preparado en Miami), o por mediación de las oligarquías neocoloniales (c) Téngase bien en cuenta que la cultura de masas (C) no es la exterioridad de la *cultura popular* propiamente dicha (D), aunque ambas sean la cultura concreta del pueblo (ya que tiene valores, símbolos y comportamientos del sistema introyectado -C- y otros que son dis-tintos -D-).

Valgan todavía dos indicaciones. En primer lugar, toda cultura vigente (sea imperial o ilustrada neocolonial) ha sido siempre fruto de un proceso creador popular. La cultura burguesa europeo-americana es el fruto popular del burgués en su larga lucha de casi mil años contra el mundo feudal, rural y de la cristiandad. La cultura oligárquico-ilustrada es igualmente fruto del esfuerzo popular de la cultura criolla, por ejemplo, en América latina, que se levantó contra la burocracia hispánica que monopolizaba el universo simbólico (tales como los virreyes, oidores, etc., enviados a sueldo desde España). Posteriormente, sin embargo, la creatividad popular se escinde y es allí donde aparece la *dominación cultural* imperial u oligárquica. Por otra parte, la cultura de masa en el "centro" es tanto o más dominadora que en la "periferia", ya que ésta al menos tiene la experiencia de su exterioridad (D), mientras que la masa del "centro" ha sido incluida en totalidad dentro del sistema cultural imperante. De allí que la revolución cultural mundial debe siempre partir desde los oprimidos de la "periferia".

Así como el padre domina a su hijo en "lo Mismo", así el Estado domina a su pueblo; uno lo separa de su madre, otro de su cultura popular como exterioridad. Por ello la cultura nacional de la "periferia" (como la familia oprimida, no la de oligárquica dominadora) vive una contradicción propia a lo que Hegel denominaría la "sociedad civil"[157], ya que por su oligarquía mira hacia la cultura imperial como la cultura "su-

75

perior", "universal", la cual es digna de ser conocida y visitada (el turismo oligárquico tiene como meca a Europa); otra mira hacia su exterioridad (D), hacia sus valores dis-tintos, sus costumbres originarias (sus viajes los realizará al Machu Pichu, a la Legendaria Tikal en Guatemala o Monte Albán en Oaxaca). Entre la alienación de la cultura ilustrada y la autenticidad de la cultura popular como exterioridad se encuentra el fruto amorfo y bastardo de la cultura de masas, de la que participa tanto la élite "culta" como el pueblo propiamente dicho. Esa cultura de masas es la *identidad universal* o *unívoca* donde se ejerce todo el poder de los mecanismos pedagógicos de la ideología racionalmente planificada por los manipuladores de la opinión pública[158].

La ideología, tal como nosotros queremos describirla, y en esto tenemos conciencia de separarnos de la interpretación en boga, es la *totalidad interpretativa* existencial[159], práctico-operativa. La hermenéutica o interpretación es el acto por el que se descubre el sentido del ente. Pero el sentido de un ente es un momento relacional a la totalidad de sentido que es el mundo. El mundo se abre o está comprendido por el horizonte del ser: el pro-yecto. Desde el cómo nos com-prendemos poder ser (*télos*), se funda el poder interpretar *así* esto o aquello. La interpretación como acto del sujeto dice relación al sentido y éste al pro-yecto. Si el pro-yecto es el de una cultura dominadora, cerrada entonces la Totalidad por exclusión de la Alteridad (que es lo real histórico: el hijo, el pueblo como el Otro), dicho pro-yecto ha dejado de ser descubrimiento del poder-ser real: se ha tornado irreal, esquizofrénico, totalizado, perverso, muerto. Desde la totalidad fijada como irreal todo sentido del ente interpretado oculta lo que en realidad es. La falsa interpretación del sentido pende así de la irrealidad del horizonte del mundo. Una falsa interpretación será igualmente una falsa significación por una palabra ambigua y un discurso enmascarador. El ente, "lo que aparece": fenómeno, se ha tornado pura apariencia, falsa presencia, en-cubrimiento. El hablar es ahora habladuría[160]: se hablan palabras sobre palabras; se dice lo que otros dicen porque lo dicen. El querer

saber la realidad como verdad se torna afán de curiosidad: se quiere saber lo novedoso como novedoso, sin buscar ya lo nuevo y deteniéndose morosamente en ello. La dis-tinción exterior del misterio responsable de cada persona es aplanada en el hacer lo que otros hacen porque todos lo hacen. El sin sentido viene a reinar porque las cosas no tienen más sentido que el que la propaganda, el *Kitsch*, la moda, lo "moderno e importado", lo que se usa, viene a imperar en la existencia del "hombre masa". Los valores y símbolos, la conducta y el proyecto de ese hombre, esa totalidad es la *cultura de las masas*. La unidimensionalidad del lector del Pato Donald y de Patoruzú, de los espectadores del campeonato mundial de fútbol nos muestra la aparición de una cultura ideológica universal bajo el imperio del "centro". Deberemos sin embargo distinguir claramente entre la *universalidad unívoca* de la cultura que produce el "centro", de la *mundialidad analógica* (siempre en peligro de muerte o de inviabilidad por la dominación imperial y el triunfo de la manipulación contrarrevolucionaria universal) de la cultura que debería surgir a través de la liberación de las culturas populares de la "periferia" (la latinoamericana, islámica, africana negra, indias, del sudeste asiático y china).

Los mecanismos *ideológicos* de la pedagogía imperial son altamente operativos porque se confunden con la "naturaleza" de las cosas. El mensaje de la cultura imperial-universal es tautológico: siempre dice "lo Mismo", lo repite infinitamente y de muy variadas maneras. El oyente, vidente, rememorante es bombardeado por el texto, por la imagen, por un mismo sentido de todos los entes. Es tan universalmente presente en todo que termina por ser ingenuo el no aceptarlo; es obvio que el sentido de la cosa es así. La no-criticidad del sujeto se impone como el modo cotidiano de ser en el mundo. Es más, es peligroso y grave el riesgo de perder su posición en el todo social se pretende dar un sentido distinto a algo. Ser dis-tinto es ya una posibilidad de persecución. Para esta cultura el mal, el mal gusto que al mismo tiempo es interpelación y pro-vocación

77

histórico-política, es la *cultura vulgar* (nombre despectivo que la cultura imperial, ilustrada y de masa consumista da a la auténtica *cultura popular* para negarla, aniquilarla, confundirla). El vulgo, heterogeneidad irracional, es lo no-cultural, la *hybris* de los griegos, "los más" (*hoì polloí*) despreciados por Heráclito y Hegel (la *Vielheit*). Lo rudo, mal educado, tosco, vulgar, chocante, viene a identificarse a lo popular (el ámbito D del *esquema 4*). La ideología imperante se defiende de lo peligroso, porque "ha existido siempre un universo *exterior* al que no estaban destinados los objetivos culturales: el Enemigo, el Otro, el Extranjero, el Paria, términos todos ellos que se refieren primariamente no ya a individuos sino a grupos, a religiones, a modos de vida (*ways of life*), a sistemas sociales. Al tratarse del Enemigo la cultura queda suspendida o incluso prohibida, y frecuentemente se deja vía libre a la inhumanidad"[161].

El sujeto de la ideología imperial-ilustrada, el preceptor de la pedagogía de masas, usa un lenguaje que no sólo es tautológico, sino que lo reviste de todo un ritual mágico (música prácticamente religiosa, romántica, festiva o juvenil para "vender" un producto), que al mismo tiempo es autoritario ("compre hoy", "vote"), en un ambiente de falsa familiaridad ("tu crema", "tu supermercado"). Es un lenguaje de inmediatez: el hecho no admite réplica y se impone en su razón; la cosa se confunde con su función; su verdad es la verdad establecida. "Lo Mismo" lo invade todo. Las relaciones semánticas son tautológicas: el signo intencional del sentido del ente (en el mundo) es un concepto por todos interpretado (el habla); el signo lingüístico de la expresión comunicativa: la palabra (el lenguaje) es por todos comprendida. El circuito de la comunicación desde el emisor al receptor, pasando por los signos que entregan una cierta información por los mismos canales. La recepción de la información tiene los mismos códices (sean fonéticos, sintácticos o semánticos) y los mismos sistemas de decodificación. La totalidad lingüístico-ideológica "funciona" como instrumento de la pedagogía que se ejerce sobre el pueblo por la cultura imperante para constituirlo en masa

78

manejable y portador de la cultura de masa. Se llamará "cultura" o educación (y para ello se establece esencialmente el "sistema de la escolaridad") la aptitud para poder recibir y manejar adecuadamente los canales (televisión, radio, revistas, diarios, etc.) y los códigos (alfabeto, lenguaje, gestos, etc.), a través de los cuales y en estructuras fijas (tales como el "esquema" de una historieta para niños) se le introyectará una información dominadora, alienante. El pueblo será así educado para que se transforme en masa; la cultura popular creadora y exterior será reducida a ser simplemente *Kitsch*, sustitutos imitativos y masificados. Claro es que esta cultura imperial-ilustrada no es inocente. La ideología encubridora de lo propio popular al mismo tiempo incorpora a un "sistema" que no es sólo intelectual, sino también erótico, político, económico. Por ello no debe extrañarnos que "en un momento en que el imperialismo capitalista echa mano a la totalidad de sus recursos; en que la psicotécnica selecciona apresuradamente los obreros, y en que el trabajo mediante *cinta* o *cadena* aprovecha hasta lo increíble la ajustada sistematización del movimiento, justo es que la escuela fuese arrastrada por la corriente. Para dar una expresión pintoresca a nuestra interpretación diríamos que en la base de la nueva técnica del trabajo escolar está Ford y no Comenius. Y es natural que así sea: la *Didáctica Magna* corresponde a la época del capitalismo manufacturero; el sistema Decroly o el Montessori a la época del capitalismo imperialista"[162]. O de otra manera: "Las vicisitudes del lenguaje son paralelas a las vicisitudes de la conducta política. En la venta de equipos para diversión en los refugios contra bombas, en el programa de televisión de los candidatos rivales que aspiran al liderazgo nacional, la articulación entre política, negocios y diversión es completa. Pero la articulación es fraudulenta y fatalmente prematura: los negocios y la diversión son todavía la política de dominación. [...] No será el héroe sino el pueblo [el hijo] la víctima fatal"[163].

En la situación de cultura periférica o neocolonial, surge todavía una variante. Entre la cultura imperial (de un Spyk-

mann) o cultura ilustrada (de un Sarmiento), emerge toda-
vía un híbrido que se inclina más hacia la cultura imperial que hacia la cultura nacional dependiente. La burguesía empresarial y creadora nacional periférica, cuando la hay, tiene una cultura ilustrada nacional. En cambio lo que podríamos llamar la *cultura gerencial*, ha "desechado toda idea de soberanía y de nación y su ideología parte de la multiplicación de ganancias de los monopolios internacionales [...]. Son tecnócratas administradores de empresas, investigadores del mercado racionalizadores, que ligan su propio destino al de las empresas que se extienden indistintamente por la Argentina o Brasil por Estados Unidos o Israel"[164].

Todo esto configura lo que podríamos denominar la dependencia de la cultura nacional neocolonial. Por una parte ha sido comprendida dentro de la cultura imperial dominadora. Internamente dicha cultura nacional se encuentra como escindida contradictoriamente: por una parte, la cultura gerencial antinacional y pro-imperial; por otra, la cultura ilustrada de la burguesía nacional y los que están solidariamente unidos a su mundo; por otra, la cultura de masas que se impone obviamente a la totalidad de la población del país. Todo este sistema cultural dependiente tiene una actitud tradicionalista y conservadora (no he dicho tradicional, porque lo tradicional es siempre popular y creador); aparece como la "vieja" cultura ante la innovadora, caótica o subversiva (que en realidad es la tradicional, como veremos). Es tradicionalista porque "todo pasado fue mejor", en el sentido de que a los grupos oligárquicos (que alcanzaron su predominio por un proceso de liberación popular anterior) se les cierra el horizonte futuro de novedad: están destinados a repetir el modelo que les dio vida o perecerán. El tradicionalismo es mera repetición de "lo Mismo", es muerte en vida.

Es así que el pro-yecto pedagógico de dominación, horizonte ontológico existencial, no puede ser conceptualizado, pensado ni dicho, porque hemos ya indicado repetidamente que es preconceptual. Sin embargo, desde ese claro e inteligible horizon-

te se puede formular un *proyecto pedagógico* (óntico ahora), que debe distinguírselo por su parte del *modelo pedagógico*[165]. Esta cuestión del pro-yecto es lo que los fenomenólogos de la ética axiológica llamaban el "ideal". Max Scheler explicaba que "el deber se convierte en deber moral auténtico, porque se halla fundado en la intuición de los valores objetivos, que en este caso funda el bien moral, también es posible entonces la intuición evidente de algo bueno, que hacer referencia en su contenido de valor y en su esencia objetiva a una persona individual, y así su correspondiente deber resulta como una *llamada* a la persona y a ella sola, indiferentemente de que la misma llamada se dirija o no a otros"[166]. Lo que pasa es que los "valores objetivos" pueden serlo de un sistema total de valores dominadores, perversos como totalidad y sublimes en su particularidad. ¿Qué mejor que la valentía? ¿Qué peor que la valentía de un conquistador injusto?

En América latina se enuncian *proyectos* pedagógicos en las leyes educativas o en los planes de escolaridad. Esos proyectos político-pedagógicos indican las opciones globales que los Estados se comprometen a cumplir. Por su parte esos proyectos son implementados por *modelos* que nunca pueden dejar de ser ideológicos, es decir, que clarificando una cierta totalidad interpretativa ocultan la futura, la que se abrirá paso después.

Los Estados que optan por la dependencia dentro de un capitalismo apoyado por la fuerza de las armas se proponen un proyecto y modelo pedagógico (tal el caso de Brasil, Chile, Bolivia en 1974, y de manera semejante Nicaragua, Haiti, etc.). Este modelo no puede sino ser de dominación, autoritario, donde se da primacía al sistema pedagógico que Paulo Freire denominaría de "educación bancaria", no crítica. La ciencia en estos países cae en "cientificismo", que es la actitud enmascaradora de los condicionamientos económicos, políticos y sociales (de la misma ciencia) con la pretensión de que el ejercicio que se hace de la ciencia es de valor universal. Por ello la ciencia-tecnología en estos países no puede ser sino dependiente de la del "centro". Como el espíritu crítico es esencialmente caó-

81

tico, subversivo o inmoral, se eliminan las ciencias críticas-humanas y se da todo incremento a las ciencias exactas, naturales y tecnológicas, pero con el antedicho espíritu "cientificista" ingenuo y acrítico. La escolaridad, el colegio secundario o técnico, la universidad, los medios de comunicación colectiva, la propaganda, etc., aumentan su carácter tautológico, autoritario. En un tal pro-yecto pedagógico la nación neocolonial no puede sino imitar, introyectarse y vivir a pie juntillas la cultura imperial como cultura de masas alienadas, bajo el control de la cultura gerencial (ya que la misma cultura nacionalista de la burguesía nacional se la combate lo mismo que la cultura propiamente popular). En América latina se trata de una acelerada "americanización" de la vida cotidiana. Este fenómeno trasciende estos regímenes pedagógicos, ya que se hace presente de manera patente y creciente en México, en Centro América, en el Caribe y norte de Sudamérica (Venezuela principalmente, y Colombia). Esta presencia cotidiana de la cultura imperial significará a corto plazo la aniquilación de lo latinoamericano como expresión cultural, de no tomarse medidas político-pedagógicas que suponen la liberación nacional integral. Sería el *modelo 7 del esquema 34* (tomo IV , Política latinoamericana).

De la misma manera en los modelos de conservadurismo-liberal, cuyo caso típico es Colombia, y de franca dependencia político-económica, el sistema pedagógico no es tan autoritario como en el modelo anterior. Sin embargo la educación del pueblo no pasa de ser un enseñarle a manejar los canales y signos del lenguaje imperante, mediación entonces para una mejor dominación. La educación crítica poco a nada ha avanzado en estas regiones. Sería el *modelo 6 del esquema 34*.

Se trata de la muerte del hijo, pueblo, juventud. La cultura imperial por mediación de la cultura gerencial viene a introyectar la censura represiva a la cultura popular. Es represión pedagógica, psicológica, policial y hasta militar, es una censura de alto grado de racionalización y coherencia, ya que se ejerce en el nivel erótico-familiar y pedagógico político-

comercial. Es un "sistema" que se funda en un pro-yecto pedagógico dentro del cual la escolaridad es sólo un momento, pero decisivo.

Pero también el *pro-yecto pedagógico puede ser de liberación* (*e* en el *esquema 4*). La educación dominadora es agresiva[167], patriarcal, autoritaria; es un filicidio. En cambio, la educación liberadora es "el despliegue de las fuerzas creadoras del niño"[168], de la juventud, del pueblo. En el pro-yecto de liberación el padre respeta la alteridad del hijo, su historia *nueva* y como *Bartolomé de las Casas* puede admirar la belleza, cultura y bondad del indio, del nuevo, del Otro. De la misma manera los Estados nuevos, revolucionarios y surgidos de una transformación pueden educar al pueblo en su exterioridad (ámbito *D* del *esquema 4*). Se trata del pro-yecto futuro, al que tiende el oprimido como exterior al sistema vigente. El pueblo (que es al mismo tiempo masa *C* y exterioridad *D*) tiene experiencia existencial de su mundo que excede (en *D*) al horizonte del sistema. Ese "resto escatológico" tiene exigencias propias de su cumplimiento: la totalidad de esas exigencias se funda en una cierta com-prensión histórica del ser como ad-viniente, futuro. Esa com-prensión que arranca no sólo del oprimido como masa (*C*), sino del pueblo como exterioridad (*D*), es el pro-yecto de liberación pedagógica de la *cultura popular*.

La cultura popular es el centro más incontaminado e irradicativo de la resistencia del oprimido (como nación neocolonial o como clases sociales marginales) contra el opresor. La cultura popular, que no es sino el momento más auténtico de la cultura nacional y tiene como su negación (por introyección del sistema opresor) la cultura de masas, se va gestando en América latina en función de una lucha anti-oligárquica. Ante la burocracia hispánica primero, ante la oligarquía nacional después, ante el liberalismo antes y posteriormente contra la burguesía, principalmente la gerencial, y la cultura imperial. Es la cultura *real*, la que ha ido creando los símbolos y estructuras de un mundo donde el pueblo se

encuentra "en casa". Esa creación cultural se expresa históricamente por un arte popular (que no es lo "rústico" pero que incluye también lo artesanal), en especial la música que expresa rítmica y habladamente la historia, los sufrimientos y las gestas del pueblo; es una lengua propia, con sus estructuras, modismos, usanzas; es un folklore, pero no sólo folklore; son tradiciones de acontecimientos, es una tradición en su sentido auténtico; son los símbolos que expresan pletóricamente el pro-yecto y las mediaciones en la existencia del pueblo; son símbolos religiosos, fundando así su vida sobre una antigua sabiduría popular que explica la realidad por sus orígenes; son símbolos políticos por los que el pueblo recuerda (es su historia no escrita) sus luchas, sus héroes, sus traidores, sus amigos, sus enemigos, memoria no-a-histórica como creen los fenomenólogos de la religión. En fin, es una totalidad de sentido humano, pletórica de realidad, en gran parte *exterior* al sistema pedagógico de la cultura imperial e ilustrada nacional neocolonial.

A la cultura popular, entonces, no debe confundírsela con el mero folklore, como hemos dicho, tampoco es la cultura de la pobreza de Lewis, mero momento de la cultura del marginado. Sin embargo, en este último caso, nos encontramos con un mucho mayor margen de exterioridad. De todas maneras todos esos estudios deben ser incorporados en un estudio o teoría de la cultura desde la periferia, pero desde la categoría central de *cultura popular*.

Un líder pedagógico del Tercer Mundo (no en vano fue maestro primario antes que jefe político y militar) explica que "es un imperativo separar la *excelente cultura antigua popular*, o sea, la que posee un carácter más o menos democrático y revolucionario, de todo lo podrido, propio de la vieja clase dominante feudal [cultura oligárquica...] La actual nueva cultura proviene de la vieja cultura; por ello, debemos respetar nuestra propia historia y no amputarla. Pero respetar la historia significa conferirle el lugar que [...] le corresponde, significa respetar su desarrollo [...] En cuanto a las masas populares y a la juventud estudiantil, lo esencial es

orientarlas para que miren hacia adelante [pro-yecto pedagógico de liberación] y no hacia atrás [pro-yecto imperial-oligárquico]"[169].

Los gobiernos populares en América latina tienen conciencia que toda revolución debe tener muy en claro un proyecto y modelo pedagógico, porque "la colonización comienza siempre por la cultura; la decolonización, nuestra reconquista, ha de iniciarse también a partir de la cultura"[170]. Por ello "la Reforma Educacional, la más compleja pero acaso la más importante de todas, constituya la necesidad esencial del desarrollo peruano y *objetivo central* de nuestra revolución"[171]. El pro-yecto pedagógico de liberación es el que alienta todo proceso *nuevo* en la historia, y así "la revolución mexicana nos hizo salir de nosotros mismos y nos puso frente a la Historia, planteándonos la necesidad de inventar nuestro futuro y nuestras instituciones... La nueva educación se fundaría en *la sangre, la lengua y el pueblo*"[172].

La cultura popular latinoamericana de cada uno de nuestros países es una tradición viva que ha sabido asimilar la experiencia histórica del indígena, del español y del criollo oprimido, del campesinado independiente, del trabajador, del obrero, del marginado. Tiene entonces un antiquísimo pasado, y sin embargo tiene abierto un inmenso futuro porque el pueblo está libre ante el sistema, su pobreza es garantía de esperanza. "Por abajo" abre brechas y accede a lo nuevo, a la exterioridad. La tradición viva es al mismo tiempo conciencia comunitaria e histórica. Tiene un *êthos propio*, tiene modos de vivir la casa, de relacionarse a la trascendencia, de llevar el vestido, de comer; posee modos de trabajar, de usar el tiempo libre, de valorizar la convivialidad dialogante en la amistad; habla y usa su lengua con propia personalidad. Sus artes, sus fiestas, su deporte está marcado con su carácter. Su erótica es igualmente bien definida, lo es igualmente su pedagógica y política. Su estética, a partir del amor al rostro del Otro oprimido a través de la máscara afeada por el sistema, es innovadora. Es todo una cultura, es toda una inter-

pretación de la existencia. Una canción popular, "El destino del hombre", que fue dictada en General Rodríguez (Buenos Aires) por Benedicto Lavallén, dice acerca de un momento del mundo cotidiano popular: "Nace el hombre de repente / y se entrega a la orfandad / sin saber lo que será / en el futuro y presente. / No imagina que es un ente / y es su navegar muy lento; / naufraga y pierde su afecto / y se reduce a la nada. / La dicha está declarada: / Sólo la conoce el tiempo"[173]. Este ritmo machacón encubre en su forma nada "ilustrada" un profundo sentido humano. La cultura popular no es sin embargo trágica, aunque puede parecerlo en un primer momento. Con respecto a lo trágico o a la muerte, el latinoamericano (en especial el mexicano) "la frecuenta, la burla, la acaricia, duerme con ella, la festeja, es uno de sus juguetes favoritos y su amor más permanente [...]. La contempla cara a cara con impaciencia, desdén e ironía: -"Si me han de matar mañana, que me maten de una vez "[174].

La cultura popular, entonces, cuya riqueza insospechada en poco o nada ha sido descubierta en América latina, tiene un pro-yecto de liberación: ese pro-yecto es el pro-yecto pedagógico nuevo. Pero, un pro-yecto pedagógico existencial debe ser formulado como proyecto óntico o modelo. Como el pueblo ha asimilado gran parte de la cultura de masa del sistema no llega a dar ese paso: la estructuración teórica de un proyecto-modelo a partir del pro-yecto práctico existencial. "El pueblo -nos dice Paulo Freire-, en tanto aplastado y oprimido" introyectando al opresor no puede, *solo*, construir la teoría de su acción liberadora. Sólo en el encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye esta teoría"[175]. Surge así una nueva noción, la de *cultura revolucionaria* o mejor aún *cultura liberadora*, que originándose fontanalmente en la cultura popular es el fruto de la mutua fecundación del intelectual revolucionario (el "maestro" o el "pro-feta" propiamente dicho) y el pueblo en camino de liberación. Frantz Fanon llama al "hombre culto" de los estados coloniales o neocoloniales el "intelectual colonizado". Éste tiene ciertas exigencias pedagógicas que cum-

plir: "El intelectual colonizado que decide librar el combate a las mentiras colonialistas (imperiales), lo hará en escala continental. El pasado es valorizado"[176]. El "intelectual colonizado" que se rebela de su función alienada y repetitiva pasa, nos dice el psiquiatra martiniqués, por tres fases (que son en parte por las que ha atravesado esta misma ética): "En una primera fase, el intelectual colonizado prueba que ha asimilado la cultura del ocupante imperial [...] En un segundo momento, el colonizado se estremece y decide recordar [como un Alejo Carpentier en *Los pasos perdidos*...] Pero como el colonizado no está inserto en su pueblo, como mantiene relaciones de exterioridad con su pueblo, se contenta con recordar [...] Por último, en un tercer período, llamado de lucha, el colonizado -tras haber intentado perderse en el pueblo, perderse con el pueblo- va por el contrario a sacudir al pueblo. En vez de favorecer el letargo del pueblo se transforma en el que despierta al pueblo"[177]. Sin embargo, se deberá distinguir el intelectual colonizado que se convierte en la "intelligentzia" de la revolución del "trabajador revolucionario de la cultura", que situado desde el seno del mismo pueblo, sin ser un "intelectual", constituirá el momento fontanal de la cultura revolucionaria o liberadora. Pero este tema lo trataremos en el próximo parágrafo.

En América latina los diversos proyectos políticos formulan igualmente modelos pedagógicos adecuados a sus fines. Por ello no es difícil suponer que los regímenes de nacionalismos populares (sean éstos de centro, como el varguismo, peronismo; sean de izquierda como el fidelismo cubano; sean frentistas como el de Chile bajo Allende; sea modernizante militar como el de la revolución peruana del 68) (*modelos 1*, *2*, *3* y *8* del *esquema 34*, del § *58*, tomo III, 2) tienden, aunque resulta difícil conseguirlo, a dar participación popular en la educación, claro que implementada de muy diversas maneras. Debe ser una educación más dialogal, crítica de los condicionamientos políticos, participativa de la "base", no autoritaria, creadora. Así se nos dice, como ejemplo, que "el cambio de la obsoleta, onerosa e ineficiente organización escolar

actual representa una de las reformas estructurales de mayor trascendencia entre las previstas por el gobierno [...] Dos son los criterios fundamentales en los que se apoya el diseño de la nueva estructura organizativa: La obra educativa considerada como función social de responsabilidad comunitaria; y la integración de los centros educativos en redes interconectadas de servicios nuclearizados, con funciones en ámbitos territoriales"[178]. Nace así la noción de "núcleo educativo comunal" (NECOM) con sus "centros comunales" (CECOM). Se organiza así el "espacio pedagógico" con participación activa del pueblo. La experiencia china, en otro contexto continental, político y cultural, debería ser tenida muy en cuenta, por otra parte.

De la misma manera en estos modelos pedagógicos para la liberación latinoamericana debe surgir una redefinición de la universidad, donde la docencia, ciencia y tecnología deben cobrar un claro sentido crítico, ético-político, a fin de "conservar y transmitir cultura, enseñar, formar y capacitar profesionales y técnicos, investigar y proyectarse hacia la comunidad serán ensamblados (estos fines) con los grandes objetivos nacionales al *servicio del pueblo* en la etapa de la liberación"[179].

El hijo, la juventud, el pueblo como portador de la cultura popular, es el que posee como propio el pro-yecto pedagógico de liberación. No respetarlo en su exterioridad, no escuchar su pro-vocación novedosa es sumirse en la dominación, en la tautología, en la esterilidad del "eterno retorno de lo Mismo".

6. *LA MORALIDAD DE LA PRAXIS DE LIBERACION PEDAGOGICA*

Se trata ahora de pensar la cuestión por último decisiva de toda la pedagógica: la praxis de dominación educativa contrapuesta a lo que podríamos llamar la "revolución cultural" de nuestro tiempo y desde la periferia. En el primer caso el sujeto activo es el imperio o la élite "culta" nacional. El sujeto activo en cambio de la "revolución cultural" (que comienza por revolución y continúa por con-strucción de un nuevo sistema educativo que es el fruto del proceso de liberación pedagógica en su conjunto) es el hijo, la juventud, el pueblo oprimido y marginal de las naciones neocoloniales del globo en el presente. Es decir, debemos ahora juzgar la moralidad (bondad o maldad) del acto educativo mismo, a la luz de sus respectivos pro-yectos (si es de dominación, es perverso; si es de liberación, es justo, bueno, humano y humanizante). El Otro como hijo, juventud o pueblo es el criterio absoluto de la meta-física, de la ética: *afirmar al Otro* y *servirlo es el acto bueno; negar al Otro y dominarlo es el acto malo*. El maestro liberador permite el despliegue creador del Otro. El preceptor que se enmascara detrás de la "naturaleza", la "cultura universal" y muchos otros fetiches encubridores, es el falso maestro, el sofista cientificista, el sabio del sistema imperial que justifica las matanzas del héroe conquistador, represor.

Ningún momento de la meta-física antropológica exige como la pedagógica *escuchar la voz del Otro*. En la pedagógica la voz del Otro significa el contenido que se revela, y es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa. El discípulo se revela al maestro; el maestro se revela al discípulo. Si la voz del niño, la juventud y el pueblo no es escuchada por el padre, el maestro y el Estado, la educación liberadora es imposible. La mutua escucha, claro que con diversos sentidos ya que uno se entrega y en esencia el otro recibe, es la *conditio sine qua non* del amor-pedagógico (*ágape*) como extrema gratuidad[180]. Pero, si el decir a un otro algo es imposible, si trascender el nivel óntico en el plano de la expresión es un querer saltar sobre su propia sombra, toda la pedagógica quedaría ontológicamente situada dentro de la praxis de dominación pedagógica, ya que maestro-discípulo sólo podrían hablar tautológicamente, acerca de "lo Mismo" que el maestro ya es. Tal podría ser una inadecuada conclusión de una apresurada lectura de Ludwig Wittgenstein, así como el cientificismo es una falsa actitud no de la ciencia sino de inadvertidas opciones ético-políticas.

Wittgenstein indica que "el mundo es todo lo que acaece", y por ello "el mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas"[181]. El sentido es del hecho en el mundo, de lo cual se deduce que "el sentido del mundo debe quedar fuera (*ausserhalb*) del mundo. En el mundo todo es como es (*So-Seins*)"[182]. El Todo, la Totalidad es *como es* y porque es *así*: absurdo es buscar una razón o fundamento al fundamento mismo. Pero Wittgenstein (más allá de sus seguidores neopositivistas o cientificistas) admite la meta-física (tal como Kant: como tema místico pero no de ciencia)[183]. "La ética es trascendental"[184]; es decir, se ocupa de lo que está más allá de los hechos mundanos, y, en primer lugar, de la voluntad libre. Pero "de la voluntad como sujeto de la ética no se puede hablar"[185], porque para Wittgenstein el "hablar" se refiere sólo a los hechos (al sentido de los entes intramundanos). Esta reducción del habla es grave, pero, al menos, no se niega *otro tipo* de habla (aunque se sugiere su imposibilidad). De todas ma-

neras "la voluntad, buena o mala, cambia el mundo; sólo puede cambiar el horizonte del mundo, no los hechos"[186]; de otra manera: la voluntad se refiere al nive1 ontológico y no al óntico, ya que puede habérselas con el mundo en cuanto tal. Sin embargo, se reconoce que "hay (*es gibt*), ciertamente, lo inexpresable, lo que se manifiesta a sí mismo: esto es lo místico (*das Mystische*)"[187]. Sobre lo ético que pende de la voluntad libre, o sobre lo místico nada puede decirse ya que "carecen de sentido (*unsinnig*)" porque están más allá del horizonte de sentido, que es el mundo. Y por ello, "de lo que no se puede hablar, mejor es callarse"[188]. Aunque parezca extraño no podemos tener hasta el momento ninguna oposición radical a la exposición wittgensteiniana, pero simplemente nos parece que su discurso termina cuando debe sólo empezar. El terminar su discurso allí puede hacer pensar que no hay nada más que decir (y en este caso todo decir es exclusivamente *óntico*); la pedagógica dominadora y el antimetafisismo neopositivista y el cientificismo pretendidamente universalista del "centro" tendrían razón. Pero, ¿si lo *más allá* del mundo, lo así llamado místico o ético, pudiera él desde su exterioridad expresarse, revelarse? ¿No sería con justicia la única adecuada actitud desde mi mundo *callarme* acerca de lo que, no sólo no puedo sino que no debo atreverme a hablar: *lo que el Otro* es como historia dis-tinta y que sólo se revela desde su libertad incondicionada por el horizonte de mi mundo? Por ello es exacto Wittgenstein al indicar que el "sentir el mundo como un todo limitado (*begrenztes*) es lo místico"[189], lo ético, lo meta-físico, porque sólo desde el Otro como el más allá del ser la totalidad del mundo (o la com-prensión del ser) queda reducida a ente, a ser un horizonte dado, un sistema *pasado*, un momento superado de la historia del ser: ahora sí puedo descubrir desde la Alteridad (lo místico de nuestro filósofo) el *sentido* del mundo desde *fuera* (desde la realidad del Otro, del pobre, del hijo, la juventud, el pueblo; o el maestro auténtico y liberador).

Es necesario *callar* ante lo que no puede hablarse: *la revelación* del Otro como otro, como misterio, como mundo dis-tin-

to. "*Su*" revelación es "inexpresable (*Unaussprechliches*)"[190]
desde "*mi*" mundo; ni su revelación ni su realidad es un "he-
cho" en mi mundo. La revelación, en el acto del Decir mismo
(o mejor: del Decirse en el cara-a-cara), se avanza sólo en
parte como "hecho" (ente o sentido: es lo *semejante*), pero
en parte como "exterioridad" (cosa o realidad: es lo *dis-tinto*
de la ana-logía). En cuanto "exterioridad" lo dicho es del Otro
como otro, como ético, como meta-físico, como místico y aún
sagrado. Wittgenstein no terminó su discurso lógico (así como
Marx, lo veremos en el *capítulo* X, del tomo III, 2, no terminó
su discurso ateo) y por ello dio pie a la negación de lo meta-
-físico.

La *praxis de dominación pedagógica* se funda en el postu-
lado de que no hay otra palabra posible que la que dice el
sentido del mundo establecido: palabra óntica del sistema
vigente, el del peceptor rousseauniano. La cultura dominadora-
represora, censurante, se practica como *êthos* autoritario sá-
dico (en la relación *preceptor-alumno*) y masoquista (Estado-
preceptor, preceptor-*alumno*)[191]. El buen educador cumple la
cultura vigente-dominadora; su praxis está en concordancia
con el pro-yecto tenido por todos (los dominadores) como natu-
tural (aunque no se cuestiona si es un pro-yecto imperial).
Sus virtudes son aquellas que todos aplauden. El *buen* alum-
no simplemente debe atenerse a repetir la conducta normal
de su preceptor y recordar todo lo que se le enseñe en las aulas.
La única palabra es la tautología ideológica del *slogan*, de la
propaganda, de los mitos dominadores, aplastantes. Esta pra-
xis educativa, que puede estar muy perfeccionada con medios
audiovisuales, con encuestas y con dinámica de grupo (perfec-
cionadamente *dominadora*), aprisiona más *técnicamente* al
niño, juventud y pueblo. La educación es domesticación, apren-
dizaje por repetición, tanto en la familia (padres-hijos) como
en la política (Estado-pueblo). La violencia, el castigo, la re-
presión enseñan que toda rebeldía es imposible. "El hallarse
ya escarmentado y, al mismo tiempo, sometido frente al po-
der real, lo predispone a preferir formas de vida totalita-
rias... Los resultados (de investigaciones) demostraron que

92

los individuos especialmente propensos a caer bajo la propaganda fascista (sea nazi, europea, o americana) representan una ideología que exige una identificación rígida, acrítica, con la familia"[192]. Cuando el padre-Estado es sumamente rígido, lo mismo que el preceptor, y la praxis dominadora se manifiesta coherentemente, el niño supera demasiado pronto el edipo y se identifica con el padre-Estado tirano. Su voluntad queda totalmente sometida a la paterna y tiene horror por la autonomía, independencia, liberación. Encuentra una inseguridad ancestral ante lo abierto, una como agorafobia. En estos casos "el educador es siempre el que educa; el educando, el que es educado; el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso o los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados; el educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción... "[193]. La lista de oposiciones podríamos continuarlas al infinito. Lo cierto que el educador es el *yo magistral* constituyente del mundo pedagógico, mientras que el alumno es el *ente orfanal* que recibe el saber. "En la *visión bancaria* de la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes"[194]. El preceptor-padre-Estado domina así el alumno-hijo-pueblo (recuérdese la *flecha b* del *esquema 2*, § *2*; o las *flechas a* y *c* del *esquema 4* del § *5*).

El maestro dominador tiene como fundamento de su *êthos* una profunda desconfianza de su discípulo. Por ello no logra inventar las mediaciones educativas en la libertad. Pero la injusticia se manifiesta en el magisterio por la actitud permanentemente jactanciosa, mendaz, hipócrita, irónica o enmascaradora[195]. Lo más grave es que frecuentemente no existe en la conciencia ideológica la menor culpabilidad por el acto docente encubridor, falso. La mentira formal es la afirmación de algo falso enunciado intencionalmente para confundir a otra persona. En la conciencia ideológica o "conciencia feliz", la aceptación de la bondad del pro-yecto (dominador) es tan

ingenuo, obvio, acrítico y ahistórico, que el preceptor obra con la mejor intención, con honesta severidad, con disciplinado estoicismo[196]. En realidad todas las virtudes del "honesto" maestro del sistema pedagógico vigente, que enseña desde la "naturaleza" (sin tener conciencia que la naturaleza es el pro-yecto dominador de la cultura imperial, gerencial, ilustrada, etc.), son corruptores vicios mistificados dentro de la burocracia docente, castradora del niño, filicida. El "honesto" maestro del sistema vigente es la mediación sádico-masoquista del ocultamiento de la exterioridad. ¿Cómo habría de descubrir a los discípulos el sentido real de los entes si el mismo pro-yecto que acepta y desde el cual enseña teóricamente encubre al hijo, juventud y pueblo como Otro, y sólo lo acepta como no-ser, como nada, como *tabula rasa*, como huérfano, como ignorante, como materia a ser formalizada: *como objeto*?

Muy por el contrario, la *praxis de liberación pedagógica* se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética. La cultura liberadora, revolucionaria y futura, se practica como *êthos* de amor-de-justicia gratuito, como *servicio*, como praxis ana-léctica que es la respuesta a la palabra ana-lógica[197]. Nuestra exposición se dividirá en tres partes y significará una pedagógica del *anti-Émile*: en primer lugar mostrarnos cómo es falso que "no importa que (el hijo-pueblo: el discípulo) tenga padre y madre"[198], porque teniendo padre-madre y cultura popular el educando es la *fontanalidad originaria* de la pedagógica. En segundo lugar tampoco es real que el preceptor se "encargue de sus (los del discípulo) deberes, (a fin de) hacerse cargo de sus derechos... (debiendo por ello el alumno) no obedecerme sino a mí solo (*il ne doit obéir qu'à moi*) ", al preceptor, ya que el maestro *como exterioridad crítica* antes que todo obedece" al educando. En tercer lugar el *proceso educativo* no lo conduce exclusivamente el yo magistral constituyente, sino que se cumple, desde la creatividad del educando (el *sujeto activo*) y la criticidad encarnada de la fecundidad pedagógica

de los diversos grados de la institución pedagógico-liberadora. Vemos entonces estos tres aspectos por separado.

Antes aún debemos desechar dos extremos. Por un lado la defectuosa situación pedagógica del "intelectual esclarecido" (el preceptor rousseauniano) *que enseña* a la masa los caminos de la revolución. Se arroga entonces una verdad que nunca puede poseer *por* ni *en* sí. Por otro lado la utopía de un pueblo que podría autoconducirse críticamente; esta ilusión espontaneísta es manipulada por los inescrupulosos o los ilusos: ambos, de una u otra manera quieren "usar" al pueblo. Todo pueblo necesita la exterioridad de maestros, claro que no todo profeta es auténtico, hay falsos profetas, sofistas mercenarios, "despistados". La superación de esta aporía: o intelectualidad vanguardista o cultura popular autocrítica, nos exigirá formular resumidamente la pedagógica ana-léctica de la liberación.

El primer paso se enuncia de la siguiente manera: *el oprimido pedagógico como exterioridad* (el ámbito *D* del *esquema 4*). El tema ha sido indicado en el § *3*. El niño del primer edipo, la juventud en el tiempo del segundo edipo, el pueblo como sujeto de la cultura popular lanza *su palabra*. Su palabra dice, si es revelada por el Otro como otro: "-¡Soy una historia *nueva* que no com-prendes, ni interpretas!" El niño hasta su racionalidad poco y nada puede protestar si su palabra no es escuchada; por otra parte su misma palabra se expresa negativamente como llanto o protesta infantil. Fácil es acallarla con un reto, con un grito, con un castigo corporal. Pero al mismo tiempo fácil es al niño identificarse con su padre, reprimir el amor a su madre, y entrar en el mundo machista de la cultura imperante. La crisis fue superada con la represión del hijo: el primer *filicidio*, pero del cual no queda ningún testigo sino la frustración primera en el mismo hijo.

El joven en cambio, desde su adolescencia, grita pero con más potencia; además puede ahora usar sus largas y juveniles piernas para correr, sus fuertes brazos para golpear, arrojar piedras, usar armas: es la rebelión juvenil. El también

grita lo mismo: -¡Soy otro! ¡Otro que mis padres, que las antiguas generaciones, que la cultura imperante!" Esa es su palabra. ¿Cuál es la respuesta?: "-Estos muchachos no saben lo que quieren; lo que pasa es que no han sufrido nada todavía; deben trabajar para aprender". En otras palabras: cuando "funcionen" en el sistema ya no gritarán... Pero, nos preguntamos, ¿"funcionar" en el sistema no es haber reprimido el amor auténtico por el padre y la patria más justa, por la cultura popular hoy oprimida y trabajada por el Imperio? ¿No es acaso una muerte en vida? La rebelión juvenil que se hizo presente en más de cincuenta países en 1968-1969, a los cincuenta años de la Reforma de Córdoba (1918), no es una pasajera irrupción de irracionalidad: es la presencia ya insoslayable hasta el fin de la cultura vigente del *nuevo*, del que no quiere vivir muerto en el sistema (la muerte es la totalización en "lo Mismo": el aburrimiento ontológico como repetición eterna sin novedad). Esa revolución juvenil mundial, en Estados Unidos y Europa[199]; en Asia[200]; en Africa[201] y en nuestra América latina[202], nos muestra un hecho pedagógico y nuevo en la historia de la humanidad desde sus comienzos: la cultura mundial que se gesta, mundial por su estructura, es represora de la juventud, del que está por dejar el juego para incorporarse al trabajo "serio" y que no ha entrado por ello en el sistema pero debe entrar dentro de poco. Es como la angustiosa impresión, con sus gritos y "pataleos", del que va a ser encarcelado o electrocutado. Es el tiempo en que no se acepta todavía la próxima pérdida de la libertad *anterior* al sistema, el fin de la *pre-historia* del funcionario, del burócrata, del "honesto" empresario, militar, obrero...

El pueblo, por último, eleva un clamor aun más multitudinario. Toda revolución política, económica nacional o social es simultáneamente *revolución cultural*. Querer la independencia política, económica o social es querer al mismo tiempo poder hablar la propia lengua, adorar al propio Dios, rendir culto a los propios héroes, usar los propios símbolos... vivir en el seno de la cultura popular "de la cual y en la cual hemos nacido y hemos sido alimentados"[203]. El folklorismo, el

amoblamiento "rústico" de las casas, el retorno a la lengua materna nacional, el aprecio a la propia literatura (el *boom* de la literatura latinoamericana), la autoafirmación digna del mestizo, del indio, del negro en el Caribe, son signos frecuentemente secundarios de la presencia de la palabra de la exterioridad popular que pro-voca a una nueva pedagógica. Esta palabra se pronuncia, es clamorosa; toda la cuestión es saber oírla, dejar que se acostumbre a proferirla. Esencialmente dice: "-¡Tengo hambre! ¡Tengo historia propia! ¡Dejadme ser dis-tinto! ¡No deseo ya ser objeto de misión, ni de educación civilizadora, ni de métodos pedagógicos! ¡Dejadme ser! ¡Tengo derecho!".

El segundo paso se enuncia de la siguiente manera: *el maestro liberador como exterioridad crítica* (la *flecha f* del *esquema 4*). El que será maestro o pro-feta (el que hablará críticamente "delante" del sistema) en su inicio es uno más, un miembro integrado de la cultura de masa al menos, cuando no parte de la cultura oligárquica y aun imperial. Pero un día *escucha* la voz del Otro pedagógico (del niño, juventud, pueblo). El poder escuchar es ya toda una conversión, una "muerte a la cotidianidad "[204]; poder establecer el "cara-a-cara" con el pobre pedagógico es haber puesto en cuestión *el sistema*, es haberse puesto en cuestión *en* el sistema. Por ello el magisterio del *anti-Émile* no exige obediencia al discípulo sino que se exige a sí mismo como maestro obediencia (*ob-audire*: escuchar al que se tiene delante) al discípulo. Es el anti-pacto rousseauniano, imperial o burgués dominador. El maestro, "el que obedece se mueve por el imperio del que es obedecido"[205]. El futuro maestro liberador es conducido de la mano, ciego y débil en las tinieblas del mundo *nuevo* (que el Otro es en *realidad*), por su hijo, la juventud, el pueblo. Sólo la confianza en su palabra lo guía y le evita el error, el errar fuera del camino que lo lleva al Otro (*flecha d* del mismo *esquema*). El discípulo le indica quien es "por signos"[206], por su palabra revelante, desvelante. Lo que el discípulo es (el hijo, juventud, pueblo) debe ser creído, "pues se cree en lo ausente, y se ve lo presente"[207]: el Otro como

otro está más allá de la presencia del ente; es meta-físico, la incomprensible si no se revela. En mi mundo está presente su rostro pero no el misterio de su *nueva-historia-otra*. La *ob-ediencia* de la voz del Otro y la con-fianza en la que revela es el punto de partida del auténtico magisterio, el *real*, el que podrá educar. La palabra pro-vocante o interpelante del discípulo *con-vierte* (hace converger) al simple padre o ciudadano en un maestro. El maestro nace no con el *pacto pedagógico* rousseauniano por el que exige obediencia al discípulo; el maestro nace cuando alguien, cualquiera, ob-edece y con-fía en la voz de alguien que pide ser servido en aquello que necesita y no tiene. El magisterio será *servicio*, por ello nace como escucha de la novedad alterativa del Otro.

La voz del otro es ex-igencia, perentorio llamado a un trabajo liberador. Para poder servir trabajando es necesario antes con-vivir para poder comunicarse. La incomunicación del cara-a-cara, relación irrespectiva inicial, debe ser vivida en la comunicación[208], en la convivialidad[209]. La comunicación es ante todo asumir la opresión del oprimido, vivir-con para padecer-con. Es aquí donde se forma el maestro futuro. La superación de la teoría aprendida e irreal y la teoría que nace del seno del pueblo y la historia, la teoría real, se lleva a cabo en la *militancia*[210], en el compromiso concreto donde la revelación del Otro (hijo, juventud, pueblo) lleva al futuro maestro a la praxis de la que cree pero todavía no interpreta adecuadamente: se arriesga por el Otro como otro. Así, poco a poco, deviene otro que sí; así transpasa la línea del horizonte de su mundo y liberándose de ser una "parte" funcional del sistema emerge en la *exterioridad* (*ámbito D* del *esquema 4*). El compromiso militante, lugar meta-físico adecuado, el lugar hermenéutico por excelencia (la pobreza histórico-real), ha permitido crecer en el autoconsciente al futuro maestro, quizás el intelectual crítico, quizá revolucionario, más aún: liberador[211]. Sólo desde la exterioridad, a la intemperie, en la precariedad, la persecución, la soledad, el desierto, surge e1 profeta, el maestro propiamente dicho, el que podrá comenzar su tarea pedagógica.

La praxis de liberación pedagógica (*habodah* en hebreo, el servicio) es palabra precisa, inequívoca, de discernimiento, es el "juicio de la Totalidad", el "criterio que de-struye". El maestro desde fuera del sistema (ámbito *D*) corta con espada de dos filos (*flecha f* del *esquema* nombrado). El *êthos* del maestro es desde ese momento tremendo: si no critica muere como maestro; y si vive como maestro corre riesgo continuo de ser objeto de la persecución, la violencia física, la aniquilación fáctica, de la muerte. Su muerte como maestro es la traición a la palabra escuchada del hijo, la juventud y el pueblo; su muerte como testimonio de esa palabra es martirial, heroica, la muerte humanamente suprema, mayor aún que la del héroe de la patria que muere por los iguales: el maestro muere por los más débiles, por los que no pueden defenderle ni vengarle. El héroe de la patria muere por el presente; el maestro muere por el futuro, por lo que ad-viene. Sin embargo, lo propio del *êthos* del magisterio es la fecundidad fontanal de la veracidad.

La *veracidad* no es la sola verdad como des-cubrimiento. La veracidad es no sólo decir la verdad; es ,un querer decir la verdad como verdadera ante el que aprendiéndola se libera. Por ello la veracidad incluye el riesgo del encubrimiento ideológico; la valentía que vence el miedo de decir la verdad erótica, pedagógica y política que se opone al sistema. La veracidad es un momento de la justicia[212], es dar al discípulo lo que le corresponde como hombre nuevo, futuro. El maestro que enseña la "verdad" del sistema imperante, el sentido encubridor de los entes desde el pro-yecto perverso vigente, no enseña la verdad ni es veraz. En realidad es el sabio del sistema, es el encargado por los dominadores de engañar al niño, la juventud y el pueblo para que acepten el sistema como natural, eterno, sagrado. Por el contrario, el que profesa como su profesión el ser pro-feta o maestro, el que tiene como *êthos* desocultar lo que el sistema pretende encubrir, el que tiene como pro-yecto estar-en-la-verdad del Otro para permitir que sea sí mismo, otro que el sistema, será un crítico insobornable. Es desde la *devoción sagrada* que tiene por su dis-

cípulo[213], amor entrañable mayor que todo otro amor, que la pérdida de la vida por fidelidad al discípulo le es más llevadera al auténtico maestro que la pérdida del sentido de vivir que le depara la traición a los suyos, a los que confían en él.

No por ello el maestro deja de lado la precisión, la exigencia, la disciplina del hijo, juventud y pueblo. Por el contrario, con celo siempre renovado intenta luchar contra lo peor que el discípulo tiene dentro de sí: la introyección del sistema en aquello que vive negativamente como opresión, pero que en realidad es deseo de dominar con los que dominan, de poseer los valores del sistema (ámbito *C* del *esquema 4*). Este discernimiento impide al auténtico maestro caer en la fácil demagógica, y permanecer en la justicia, en el duro camino de la liberación. Es necesario una inmensa fortaleza, que hay que comunicar al discípulo, para coronar el proceso de liberación educativa. Discernir, como hemos dicho, lo peor (lo introyectado por el sistema) de lo mejor (el ámbito de exterioridad *D*), es la tarea esencial del maestro. Sin embargo es tarea ruda, dificultosa, que exige un criterio firme y una teoría real y clara.

El tercer paso se enuncia de la siguiente manera: *el proceso educativo niega asumptivamente la introyección del sistema* (*de-strucción*) *y con-struye afirmativamente la exterioridad* por la praxis ana-léctica de liberación, en permanente unidad creativo-innovadora del maestro-discípulo. No hay más un *ego* magistral puro que enseña (educador) y un ente orfanal que es educado (educando). El que será enseñado enseña primero al que será su maestro; el que es maestro enseña a criticar al discípulo lo que ya es y que aprendió el maestro en su momento discipular inicial. Lo que ahora enseña el maestro es devuelto por el discípulo como objeción, crítica, pregunta, derivación, sugerencia, innovación, etc. El maestro aprende entonces continuamente del discípulo; el discípulo enseña continuamente. La relación no es dia-léctico dominadora, sino ana-léctico liberadora. Veamos como ejemplo algunas oposiciones de ambas actitudes:

Dia-léctico dominadora		Ana-léctico liberadora
Actitud conquistadora	versus	actitud co-laboradora
Actitud divisionista	versus	actitud convergente
Actitud desmovilizadora	versus	actitud movilizadora
Actitud manipuladora	versus	actitud organizativa
Actitud invasora cultural	versus	actitud creadora[214]

La liberación cultural es una acción de enorme riqueza innovadora. El *sujeto con-structor* de "lo nuevo" (en el niño su *carácter* adecuado a su exterioridad; en el joven su oficio en una sociedad justa; en el pueblo la realización de su *cultura popular nacional*) es el mismo educando. Lo que pasa es que para con-struir antes hay que *des-armar* lo que el sistema le había im-puesto (no sólo "puesto"). Ese momento des-armante es lo que hemos llamado la "des-trucción" asumptiva. Es decir, se trata de que se debe negar la negación que se había producido por la pedagogía de la dominación en el niño, joven, pueblo. En efecto, la pedagogía dominadora (desde el hogar, la escuela, la universidad, ciencia y tecnología, medios de comunicación masiva; sea desde el imperio, la oligarquía nacional, etc.), tienden a "conquistar" prosélitos, miembros, títeres que por el número y pasividad den masa al poder establecido. Para conquistar al Otro es necesario "dividirlos", separarlos, aislarlos, no permitirles conciencia de grupo, de clase, de pueblo. El divisionismo lleva a la imposibilidad de "movilizarse", de conjugar en la base una cierta reflexión, una praxis pedagógica; la acción táctica que abre la comprensión estratégica de la problemática crítica. La desmovilización lleva a la "manipulación" de cada miembro de la cultura de masa, sea por la propaganda, por la utilización para fines inconfesados, por el soborno, el terror, la intimidación, etc. Todo esto no es sino la "invasión cultural" imperial y oligárquico-nacional contra la cultura popular. Estas actitudes son dia-léctico dominadoras porque simplemente se incluye al Otro en el sistema y se le introyecta la cultura imperante (el ámbito *C* del *esquema 4*). Esta introyección dominadora de "lo Mismo" es alienación del otro, del hijo, juventud y pueblo.

La autoritaria vigencia del padre, la burocracia escolarizante, la burocracia *total* (diría Marcuse). La misma "educación permanente", en este caso, no sería sino la pretensión del sistema de prolongar el tiempo de la manipulación alienante del educando, separándolo de las instituciones educativo-populares para absorberlo totalmente en una escolaridad que nunca terminaría (claro es que es imposible en los países periféricos por el altísimo costo que esta inútil burocratización significaría).

Por el contrario una pedagógica liberadora tiene conciencia que el maestro sólo es un sujeto pro-creador, fecundante del proceso, desde su exterioridad crítica. No pretenderá no influir en nada como Sócrates o el preceptor del *Émile*. Por el contrario, advertirá al discípulo su posición fecundante, y le dará conciencia refleja de lo que él agrega al proceso del educando, permitiéndole así ser crítico con respecto al maestro crítico. Sin embargo, la única manera de hacerlo avanzar es dándole algo que le falta: la crítica liberadora como método; pero para que esa misma crítica no se vuelva dominadora debe advertirle el *cómo* esa crítica la ejerce él mismo. Debe "poner las cartas sobre la mesa" para que el discípulo conozca de lo que se trata.

El maestro crítico *co-labora* en el proceso. En primer lugar advirtiendo sobre lo que el sistema le ha introyectado (ámbito *C*). Esta introyección es negación de la exterioridad del discípulo, y sin embargo es también un disvalor que no debe simplemente aniquilar sino asumir: es una negación asumptiva. De esta manera conocerá el sistema, podrá expropiarle lo que crea conveniente, no tendrá que volver a "inventar la pólvora". Sólo alguien que conozca muy bien el "sistema" (y por ello naturalmente podría ser dominador dentro de él) puede ejercer este discernimiento teórico-práctico, esta hermenéutica existencial del sistema.

El discípulo *con-verge* así hacia sus condiscípulos, hacia la exterioridad, para re-conocer sus propios valores (de hijo

nuevo, de generación dis-tinta como juventud, de cultura popular propia). Pero esa convergencia debe ser *movilizante*. Es decir, debe poder ejercer una cierta praxis educativa, donde en el riesgo de su propia novedad exteriorizada vaya cobrando conciencia de su destino. Es así como va surgiendo el *sujeto* activo, creador, con-structor del nuevo orden. A partir de su *situación real* podrá aprender a construir su nuevo mundo. Si siempre se le enseñó un mundo mítico, lejano, irreal, nunca podrá crecer en la realidad. El niño debe descubrir la hidrografía en el arroyuelo de su pueblo; la historia en la vida de su padre y su abuelo; la lengua en su lenguaje infantil. La juventud debe descubrir desde su realidad local, económica, política, la realidad del mundo. El pueblo debe tomar conciencia crítica de su situación de clase, de grupo, de región desde su mismo mundo cotidiano. Por ello Paulo Freire indica que es esencial para "la educación como práctica de la libertad" la reflexión en grupo y con toda sencillez de "las situaciones existenciales que posibilitan la comprensión del concepto de cultura"[215]. Desde el descubrimiento de su realidad el educando debe *organizarse*, debe estructurar su praxis, compartir responsabilidades, hacer de su teoría un momento esclarecedor de lo que se vive en grupo.

Negando lo introyectado, de-struyéndolo asumptivamente, es que el sujeto con-structor realiza su tarea creadora. Así comienza la revolución cultural en un momento privilegiado que es el de la *cultura revolucionaria*. Es un momento de euforia, de profunda alegría expresiva. En la época neocolonial es el entusiasmo de los héroes del siglo XIX por construir una nueva sociedad emancipada. Es la alegría de que "lo facúndico" (como dice para Argentina Saul Taborda: la cultura popular de lo oprimido en nuestras naciones, las provincias, departamentos, regiones campesinas o marginadas) irrumpe como *nueva estética*. El rostro del indio, del mestizo, del obrero, de la mujer, del niño, del joven, de peligroso y feo es visto ahora como esperanza y belleza: es de ellos el futuro y la patria nueva.

El que se libera pedagógicamente, el oprimido (el hijo del *filicidio*, la juventud y el pueblo del *plebicidio*), debe poco a poco ir descubriendo las nuevas instituciones con-structivas del orden nuevo. Esas instituciones anti-burocráticas deben nacer desde abajo, desde la base, desde el pueblo. Descubre por ello y de inmediato, mediaciones eliminadas por la dominación de los "sistemas" implantados para oprimir[216]. Entre el profesor magistral y el intimidado alumno, entre el médico super-especializado de alto nivel científico y el enfermo popular con gripe no hay momentos pedagógicos intermedios, se los ha eliminado. Así por ejemplo el *trabajador de la cultura* (como ampliación del sistema de la enseñanza por sobre el "sistema escolar" absorbente y burocrático) de cada cuadra y manzana, de cada región campesina, no necesita todo el "saber" de los maestros y profesores diplomados del sistema. Puede enseñar no sólo a leer y escribir, sino que además puede dar conciencia crítica. *Los trabajadores médicos populares* (uno cada cien habitantes en China)[217] permiten postergar la consulta del médico universitario para los casos graves. De esta manera el pueblo asume su cultura, su salud, su transporte, supliendo los monstruos de "servicios" burocratizados (que, al fin, explotan al usuario y no le otorgan utilidad. El *trabajador* de la cultura o médico popular, además, *permaneciendo en el seno del pueblo* por sus otros trabajos (de zapatero, panadero, etc.), es un momento mucho más integrado de teoría-praxis, y responde mejor a las exigencias de la cultura popular. Se devuelve al pueblo no sólo el uso y aprendizaje pasivo de la cultura; se devuelve al pueblo la creación y construcción de su propia cultura, pero lo que es más: se le devuelve el *control* de su propia historia.

Al servicio de los líderes populares de la cultura y del pueblo mismo deben redefinirse los "sistemas" de escolaridad, de la universidad, ciencia y tecnología, de los medios masivos de comunicación. En ellos no sólo debe participar el pueblo, deben tener el control por mediación de sus militantes revolucionarios de la propia cultura. La ley orgánica de la edu-

104

cación del Perú, por ejemplo, nos dice que "la educación reformada tiene como sentido esencial el logro de un nuevo hombre en una nueva sociedad. Ello significa la tarea de crear condiciones originales para el brote de modos de comportamiento personal y social auténticamente humanos, y, por tanto, no sujetos a deformaciones históricamente producidas en las sociedades subdesarrolladas y en las sociedades opulentas, ambas regidas por el lucro, la represión y la agresividad"[218]. El nuevo sistema se le denomina "modelo educativo nuclear" y consiste en una distribución adecuada de los servicios pedagógicos en lo que podría llamarse el "espacio educativo nacional"[219]. Esto permite una mayor participación del pueblo en el asumir su propia educación, en constituir "comunidades docentes" en todo el país, en bajar los costos, etc. Sin embargo, no se llega a ver nada sobre la formación de trabajadores docentes con poca instrucción teórica pero mejor adaptados a las exigencias populares. En este sentido la reforma no llega todavía al fondo. Hay, sin embargo, un interesante "servicio civil de graduados" (de universidades, institutos superiores y otros) por el cual los egresados dan un cierto tiempo al servicio de la educación popular [220].

El *êthos* del hijo, de la juventud, del pueblo en el proceso de su liberación cultural, puede sólo descubrirse cuando hay auténticos maestros que tienen por ellos la fidelidad extrema de la veneración por sus discípulos. Ante ellos el educando puede, sí, tener admiración, respeto. Ante ellos tiene lo que los clásicos llamaban *pietas*, que no es "piedad" sino reverencia agradecida, amor al pedagogo, al que viene a dar la seguridad de un "ideal del yo" que le falta al padre introyectado en el sistema y al mismo sistema dominador contradictorio e inmoral. El maestro puede ser objeto de culto cuando los que debían ocupar su lugar han traicionado al hijo, a la juventud y el pueblo: el padre y el Estado neocolonial dependiente[221]. En la liberación, en cambio, el padre en el hogar, el maestro en el sistema pedagógico y el Estado independiente permiten al hijo desarrollar creadoramente sus posibilidades alterativas, meta-físicas, dis-tintas.

105

La praxis de liberación pedagógica, entonces, permite a maestro-discípulo crecer mutuamente y devenir así el hermano-hermano en una política fraterna (objeto del *capítulo IX*). La posición erótica varón-mujer dejó lugar a la posición pedagógica padres-hijos; ahora ésta deja lugar a la política latinoamericana, adulto-adulto en la comunidad fraterna.

La pedagógica es la meta-física filial, la del hijo, pero latinoamericano, aquel del cual el poeta dice bien que "cuando yo vine a este mundo, / nadie me estaba esperando"[222], o, quizá, nuestra madre, amerindia, quiso esperar para nosotros un futuro más promisorio que el que la historia le deparó a ella. En una obra de Carlos Fuentes, la india amante de Cortés habría dicho lo que sigue:

"Se hincan, gimiendo; lloran; se abrazan. Marina grita:
"Marina. –Oh, sal ya, hijo mío, sal, sal, sal entre mis piernas... sal, hijo de la chingada... adorado hijo mío, sal ya... cae sobre la tierra que ya no es mía ni de tu padre, sino tuya... sal, hijo de las dos sangres enemigas... sal, mi hijo, a recobrar tu tierra maldita, fundada sobre el crimen permanente y los sueños fugitivos... ve si puedes recuperar tu tierra y tus sueños, hijo mío, blanco y moreno; ve si puedes lavar toda la sangre de las pirámides y de las espadas y de las cruces manchadas que son como los terribles y ávidos dedos de tu tierra... sal a tu tierra, hijo de la madrugada [...]. Hay demasiados hombres blancos en el mando y todos quieren lo mismo: la sangre, el trabajo y el culo de los hombres oscurecidos... Contra todos deberás luchar y tu lucha será triste porque pelearás contra una parte de tu propia sangre [... Sin embargo] tú eres mi única herencia, la herencia de Malintzin, la diosa, de Marina, la puta, de Malinche, la madre.
"Coro. -Malintzin, Malintzin, Malintzin; Marina, Marina, Marina; Malinche, Malinche, Malinche...
"Marina (grita) [...] (Pausa). Tú, mi hijo, serás mi triunfo; el triunfo de la mujer...
"Coro -Malinxochitl, diosa del alba... Tonantzin, Guadalupe, madre... "[223].

APÉNDICE

CULTURA IMPERIAL, CULTURA ILUSTRADA Y LIBERACIÓN DE LA CULTURA POPULAR[224].

En América latina "se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remedando los esfuerzos ingenuos y populares de la Edad Media; otra, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. El siglo XIX y el siglo XII viven juntos: el uno dentro de las ciudades, el otro en las campañas [...] (Se trata) de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia, lucha imponente en América"[225].

Esta conferencia quiere ser el comentario, la hermenéutica y la crítica del texto de Sarmiento colocado más arriba. En dicho texto se encuentra la exposición de una interpretación, justamente la opuesta a la que defenderemos nosotros, que en el siglo XIX significó una auténtica filosofía de la historia de lo americano.

I. DEPENDENCIA CULTURAL

El texto de Sarmiento, en *Facundo*, me parece realmente genial. Sarmiento tenía una profunda inteligencia y no porque sí, entonces, expresa lo que toda una generación de la segunda parte del siglo XIX se propone y logra. Esta filosofía de la historia es la que querría tomar como punto de partida y casi como anteposición a lo que pienso exponer.

Situando este texto adecuadamente podemos observar que se formula la cuestión de la siguiente manera. En "un mismo suelo", dice, hay "dos civilizaciones distintas", "una naciente" (en el sentido de que *nace* en esta tierra, que es la originaria) y la "otra que, sin cuidarse de lo que tiene a sus pies, intenta realizar los últimos resultados de la civilización *europea*". De tal manera que antepone dos civilizaciones: una es la inteligencia, la otra, es la materia. Sarmiento, quizá sin saberlo de manera explícita, está empleando un término técnico: la "inteligencia" es razón, el *lógos*. La "materia" es la indeterminación, el *no-ser*. De un lado está la Razón, el *lógos*; del otro el *no-ser*. Una es la "civilización" y otra es la "barbarie". Estos términos son técnicos, porque si fuéramos al pensamiento presocrático lo encontraríamos con igual exac-

titud. Heráclito dice que "el *lógos* es el muro que protege la ciudad". Más allá del muro está el no-ser; la barbarie. Y en esto se reúnen tanto Heráclito como Parménides; son maestros de la gran ontología imperial y colonizadora.

Una civilización, dice Sarmiento, es bárbara, materia bruta. En otra parte escribe que es lo indígena, y aún lo tártaro, asiático. En otras lo relaciona con lo árabe, con lo mahometano, pastoril, abrahámico, salvaje y nómade. Afirma que esta cultura es la de los beduinos del desierto que es igual a lo americano. En el fondo, el fruto de esa barbarie es el mestizo, el gaucho.

Al campo se le antepone la civilización hispano-europea, más europea que hispánica, más norteamericana que europea, que es la inteligencia, la luz; usa aún la palabra conciencia, el ser y la ciudad. Es el frac contra el poncho. No olvidemos que el poncho era hilado por su madre en la San Juan provinciana. No estaría de más usar el método psicoanalítico para desentrañar este texto. La primera conciliación de las "dos" civilizaciones en el proceso de la conquista fue la exterminación de una civilización en favor de otra, y, por eso, la alienación irreversible de lo amerindiano.

Me gustaría citar algunos textos por todos conocidos, para que recordemos que hubo un mundo otro que el europeo, y que, por la lógica de la dominación se lo redujo a un ente, una cosa a disposición de la civilización del "centro". Lo amerindiano es el Otro, negatividad metafísica negada.

1. *Una historia a interpretar* .

Cuando el español llegó a América se estableció el primer "cara-a-cara": Colón vio indios; Cortés descubrió la cultura azteca; Pizarro la inca. Y así, cada uno de los conquistadores se enfrentó con el indio. Este indio tenía un mundo. Para ilustrarlo un poco escuchemos un bello texto del *Popol Vuh*, de la gran cultura quiché: "Esta es la relación de cómo todo es-

109

taba en suspenso, todo en calma y en silencio, todo inmóvil y callado y vacía la extensión del cielo. Esta es la primera relación, el primer discurso; no había todavía un hombre, ni un animal, pájaros, peces, cangrejos, árboles, piedras, fuego, barrancas, hierbas y bosques. Sólo el cielo existía. No se había manifestado la faz de la tierra, sólo estaban el mar en calma y el cielo en todo su extensión" -primer parágrafo del libro sagrado.

De tal manera que había un mundo, otro que el hispánico. Pero este mundo fue dominado, y la dominación de esa *exterioridad* significa el primer proceso de alienación en América. El indio con su mundo es interiorizado en la totalidad hispanoamericana y puesto al servicio del dominador. Al indio se lo encomienda como mano de obra. Esta dominación del "señor" encomendero sobre el siervo se hace en nombre de un proyecto histórico. Leamos un pequeño texto para pensar cuál fue ese proyecto histórico.

Dice Bartolomé de las Casas en la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* que un grupo de indios comentó lo siguiente: "*No la hacen sólo por eso, sino porque tienen un dios al que ellos adoran y quieren mucho, y por haberlo de nosotros para la adorar nos trabajan, desojuzgan y nos matan*. Tenía cabe de sí unas cestillas llenas de oro en joyas y dijo [el indio]: *Véis aquí el dios de los cristianos*, [mostrando el oro], *hagámosle si os parece Areitos* (que son bailes y danzas*) y quizás le agrademos, y les mandará que no nos hagan mal*. Dijeron todos a voces: *Bien es, bien es*. Bailaron delante hasta que todos se cansaron; y después dijo el señor Hatuey: *Mira, como quiera que sea, si lo guardamos, para sacárnoslo al fin nos han de matar, echémoslo al río*. Todos votaron que así se hiciese, y así lo echaron a un río grande que allí estaba"[226].

El nuevo dios era el oro. Era el "proyecto" de *estar-en-la-riqueza*. ¿Para qué se encomendaba el indio? Pues, en el fondo, para enriquecer al español y para extraer el oro y la plata

que después era enviado a España. De allí pasaba con el tiempo a los bancos de Londres y por Venecia y Génova llegó hasta el Imperio Chino. "Enriquecerse" era el nuevo proyecto del hombre burgués europeo que inmolaba al Otro, al indio, para tener el poder.

Un pequeño texto que corresponde a mi región de origen argentino-chileno puede ilustrarnos. Dice un obispo de Santiago en 1626: "Por cuanto en ninguna parte nuestro obispado está más necesitado de servicio espiritual que los indios de la provincia de Cuyo, y éste es muy dificultoso de poner, porque depende en gran parte de las cosas temporales. Como es que saquen los indios de dicha provincia y se los traiga a esta ciudad de Santiago y sus contornos, pasándolos por la Cordillera nevada, que ha sido sepultura de gran número de hombres, mujeres y niños, que por hambre, rigor de los temporales, vientos y fríos excesivos, y venir muchas veces acollarados como galeotes, para que no se vuelvan a sus tierras, han padecido miserablemente, que sólo pensarlo causa compasión y horror que tal se hiciese entre gente cristiana"[227]. Argentina, que cree tener el honor de no tener más indios, no los tiene porque los ha matado; de tal manera que hay una originaria culpa en el suelo nuestro. Esta primera conciliación (del conquistador y el indio) es el establecimiento de una verdadera dialéctica "del señor y el esclavo", donde el hispánico domina irreversiblemente a la cultura india.

El fruto del amancebamiento entre el conquistador hispánico, que es un macho, y la india, con la que se acuesta, es el mestizo.

El mestizo es el hombre latinoamericano cuya madre es la india y su padre el conquistador hispánico. Por eso el mestizo es el hombre latinoamericano propiamente dicho, y de allí también que se establezca una dominación interna y otra externa. El noratlántico domina "*desde*" *fuera*, pero también "*desde*" *dentro*. Consideraremos el cómo domina la cultura colonial, pero seguirá haciéndolo como dominación de la cul-

111

tura de la periferia neocolonial, en las naciones emancipadas, a través de la oligarquía y las capitales, por la destrucción del federalismo. El mestizo, el gaucho, el "cabecita negra" de Buenos Aires, es el portador de lo que Saúl Taborda, un gran pedagogo cordobés en sus *Investigaciones pedagógicas* denomina, en contraposición a Sarmiento, "lo *facúndico*"[228]. "Lo facúndico" es un revalorizar los contenidos del proyecto del pueblo, tal como lo hiciera el caudillo todavía aristócrata de La Rioja; sin embargo, por ser montonero, federal y provinciano manifestó algo que no solamente es negado por el "centro imperial", sino también por el "centro nacional". La dependencia es "interna" y "externa" en todos los países latinoamericanos. El europeo domina al indio; el burócrata hispano, el rey, el virrey, el obispo... dominó al criollo; la oligarquía criolla dominó a un pueblo mestizo; la ciudad blanca europeizada y del "centro" dominó al campo y a todo el interior; la burguesía nacional domina el trabajador industrial o al campesino; la cultura patriarcal domina la juventud. Se puede decir que hay muchos tipos de *dominación* y hay muchos tipos también de *dependencia*. "Lo facúndico", como categoría interpretativa, sería, entonces, lo alienado en el sistema internacional imperial y en lo nacional liberal, pero es, al mismo tiempo, la *exterioridad* de una cultura popular, la del pueblo, la de las provincias que esperan el momento de su liberación. Se puede decir que la cuestión no es solamente "nación-imperio", sino también es "centro-periferia nacional".

Primeramente me voy a referir a toda una cuestión en el nivel de las ciencias económicas, aunque resumidamente, para después pasar al nivel de las ciencias del hombre, a la filosofía en particular .

2. *Desarrollismo e independencia*.

Dice Sarmiento en el mismo texto: "El progreso está sofocado porque no puede haber progreso sin la posesión permanente del suelo, sin la ciudad que es la que desenvuelve la capa-

112

cidad industrial del hombre y le permite extender sus adquisiciones". Hay todo un modelo de desarrollo y es el modelo progresista de la segunda mitad del siglo XIX. ¡"Posesión permanente del suelo"! Esto explica la "conquista del desierto" realizada por un héroe nacional, el Gral. Roca, que va a la Patagonia a matar indios y luego entrega a sus lugartenientes guerreros esas tierras. Esas tierras son dadas en exclusividad a un posesor urbano. Sarmiento piensa que "sin la ciudad" no se "desenvuelve la capacidad industrial". De tal manera que los poseedores de las tierras robadas a los indios van a vivir a la Capital Federal. Y desde allí, entonces, dominarán el interior del país. Este modelo se cumplió en gran parte.

La crisis de la doctrina económica del desarrollo es lo que ha permitido a las ciencias del hombre latinoamericano producir el despegue que se está realizando. Desde la socio-economía, pasa el tema a otras ciencias, entre ellas la filosofía, por ejemplo, y es así que comenzamos a tomar conciencia de nuestra exterioridad del centro europeo, ruso, americano.

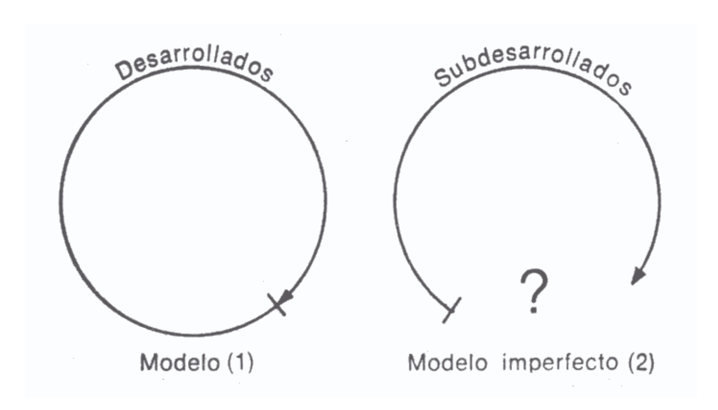
La crisis del año 30 produce una pérdida del poder en las incipientes burguesías nacionales. Ellas son las que tienen que pagar un poco los platos rotos de la economía mundial. Pierden el poder, en general; en muchos de nuestros países latinoamericanos surge una nueva clase social que toma el poder; es la clase militar, por falacia de poder en las burguesías que han llegado demasiado tarde al proceso mundial. De esta crisis del año 30, en cierta manera, América latina ya no se repone más. Sin embargo, en el tiempo de la Segunda Guerra Mundial, gracias a la gran carestía de materias primas en Europa, hay como un cierto florecimiento en América latina, y especialmente en Argentina. De ahí que entre 1940-1950 hay un auge, como una próspera alegría. De 1950 a 1960 se produce el reequipamiento y reorganización del "centro", que lanza nuevamente a nuestros países subdesarrollados a una crisis que ya es ininterrumpida. De ahí que lo que va a seguir en

113

adelante nos hará pensar el cómo salir de ese estado de subdesarrollo. Así aparecerá la doctrina del desarrollo.

La "doctrina del desarrollo", esencial y culturalmente, significa lo siguiente: Hay países desarrollados con un particular *modelo* o mecanismo de su economía; hay países subdesarrollados con *falencias* con respecto a ese modelo.

Esquema A



Los países desarrollados (1) poseen un cierto modelo; los países subdesarrollados (2) tienen el mismo modelo pero defectuoso. Lo que había que hacer era *imitar* a aquel modelo y, por lo tanto, progresar y desarrollarse hasta identificarse con él. ¿Cuál es la metodología? Pues, estudiar el modelo de los países desarrollados. Se piensa entonces que es esencial las inversiones extranjeras en los países desarrollados; es necesaria la ayuda técnica, y, en un cierto tiempo, se produciría "el despegue". Hay superar obstáculos sociales, políticos, institucionales, religiosos. Además se piensa que estos países podrían, en un cierto tiempo y no muy largo, lograr igualar a

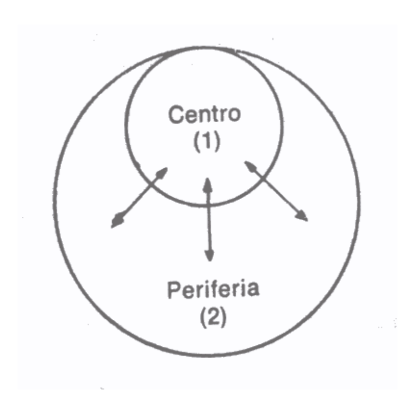
las grandes potencias -Estados Unidos, Europa, Rusia, Canadá, etcétera.

Pero, ya desde 1960, se comienzan a ver los límites de este modelo. Este modelo había pensado que toda nuestra economía era "hacia afuera", porque eran países exportadores. Entonces, se pensó que el desarrollo vendría por un desarrollo "hacia adentro". Es decir, por medio de la industrialización. Se debía construir toda la infraestructura. Los frutos aproximados intentados eran los siguientes: el control de la economía interna; la transferencia de los centros de decisión hacia la nación; el debilitamiento de la oligarquía improductiva, importadora o comercial; la redistribución de los ingresos; el afianzamiento técnico, científico y cultural. Pero se fue viendo que la cuestión no era fácil. Por esto de 1960 a 1970 se produce la crisis del modelo de desarrollo y, en gran parte, nos va a dar los argumentos críticos alguien que no es un revolucionario sino un neocapitalista argentino, Prebisch. En la *Primera reunión de la UNTAC*, en 1964, mostró que la cuestión es muy grave porque viene de muy lejos. Se trata de la desigualdad en los términos del intercambio: la materia prima pierde precio. De todas maneras se vio que la industrialización incipiente era sólo una trasferencia de las importaciones, con lo que la industria nacional lo único que hizo fue importar también al país el problema social como crisis. Se siguió dependiendo, y en mayor grado, porque las patentes que compraba para la industria nacional significaba una nueva sangría del presupuesto; por otra parte debían importarse las maquinarias que a su vez fabricaban el producto manufacturado; con lo cual fue mucho mayor la dependencia de la que anteriormente se tenía. Si a esto le agregamos el nacimiento de los grandes conglomerados internacionales, con nuevos métodos económicos de venta y corrupción, se vio que el desarrollo así como se había planteado era simplemente una utopía.

Fue así, entonces, que surgió la "doctrina de la dependencia" en su nivel socio-económico. Hoy es un deber para todo latinoamericano que cultive cualquier ciencia humana el leer

esta literatura; tal como las obras de Faletto, Cardoso, Jaguaribe, Theotonio dos Santos, Hinkelammert, y hasta el gran economista africano Samir Amin, que acaba de escribir un libro sobre *La acumulación en escala mundial* (Buenos Aires, Siglo XXI, 1975). Y lo nombro en especial porque es un crítico creador a partir de la experiencia africana, pero discípulo teórico de latinoamericanos. ¿Qué se ha descubierto? Que no existe tal modelo desarrollista. Lo que pasa es que los países del "centro" desarrollado son desarrollados porque han usufructuado la explotación de los países coloniales. No existe, entonces, una relación entre un país y otro como si fueran dos sistemas separados.

Esquema B



La cuestión ha de ser planteada en el nivel internacional, donde (1) es el "centro" y (2) la "periferia", de tal manera que no eran dos totalidades independientes sino eran "parte" de una única *totalidad*: el mercado internacional. Esta visión permite rehacer la historia y descubrir que desde el origen del mundo moderno hay una injusticia radical. A la filosofía lo que le va a interesar es esta injusticia, la primera de todo un proceso que lleva ya más de cinco siglos. ¿ Qué es lo que ha pasado?

Europa había quedado como enclaustrada por el mundo árabe y no podía avanzar hacia el Oriente, donde había fracasado por las Cruzadas, ni hacia el sur porque los árabes también ocupaban el Africa. El único lugar que le quedaba a Europa para expandirse era sus costas atlánticas. No es ningún milagro que sean Portugal y España los que se lanzan, con Enrique el Navegante primero, a la conquista al norte de Africa. Luego, España avanzará hacia las islas del Atlántico hasta llegar a América, descubierta por casualidad; es un nuevo continente inesperado. Esta expansión europea por la parte occidental hace que se descubra primero América latina y, después, rodeando todo el Africa, se llegue a la India y a la China. De pronto, las siete *ecumenes* existentes, cada una de las cuales se creía única (el mundo latino, el mundo turco-árabe, la India, el sudeste asiático y la China; el gran conglomerado maya-azteca e inca) son unificadas por Europa. Aparece así una sola ecumene mundial, en cuyo "centro" está ahora Europa. Este proceso no es sólo económico sino que también es cultural, político, filosófico, teológico; se da en todos los niveles de la humanidad, porque es relación hombre-hombre. Se establece también un pacto mercantil colonial: se extrae oro y plata de América y se les devuelven productos semielaborados como son el aceite, el vino. En el siglo XVI se sacan de América latina más de 20 mil millones de maravedíes de productos y se devuelven apenas 1.500 millones de maravedíes en su lugar. Es decir, se produce una "balanza" favorable de pagos de América: España adeudaría unos 18.500 millones de maravedíes. Esta balanza favorable de más del 80 % con respecto al total del intercambio fue simplemente llevada a Europa sin intención de pago; es un robo. Y aquí comienza, entonces, la acumulación originaria en Europa, que después va a multiplicar el capitalismo, como lo explica Sombart en sus estudios económico-históricos. La dependencia desde un punto de vista estrictamente económico, por ahora, la había descripto ya en 1776 Adam Smith, cuando en su obra *El origen de las riquezas de las naciones*, en uno de los últimos capítulos, al estudiar la economía colonial, dice:

"es necesario que del intercambio con esas colonias saquemos ventaja en favor de nuestros productos". Plantea ya en 1776 la doctrina imperial industrial. No hay aquí plusvalía capital-trabajo metropolitano, sino metrópoli-colonia: hay plusvalía colonial. Aquí se indica ya lo que la nueva doctrina de la dependencia describirá en pleno siglo XX, que a partir de 1965 se va definiendo gracias a autores latinoamericanos como Gunder Frank. ¿Qué es entonces desde un punto de vista económico la *dependencia*? Simplemente el hecho de que ciertos países, en concreto nordatlánticos, han podido autoexpandirse porque se han apropiado de ciertos bienes de las colonias, produciéndose así una cierta acumulación originaria que después se reproducirá, primeramente con las grandes industrias del lujo, como son el tejido, el perfume y una serie de industrias secundarias que reproducen enormemente el capital. Esta primera acumulación está bañada con la sangre del indio, está envuelta en los "cueros de los esclavos del Africa", y de los chinos de la "guerra del opio". Son pueblos enteros los que han sido "cambiados" e inmolados al dios oro.

3. *Dependencia cultural: centro dominante, oligarquía y cultura popular.*

Lo que nos interesa, ahora, a nosotros, es ver como esa dependencia es primera y simultáneamente una *dependencia cultural*. Es decir: ¿qué significa el hecho de que una cultura domine a otra cultura? Esta dominación cultural se realizó en el instante mismo en el que el español pisó América y, luego, lo hará el portugués, el holandés, el inglés, el francés, el norteamericano. Porque al mismo tiempo que España conquista el Atlántico, los rusos ocupan Siberia en pleno siglo XVII, y cuando llegan a Kamchatka, España también ha conquistado en el Pacífico a las Filipinas. De tal manera que Europa se expande por sus dos regiones periféricas que son España y Rusia. Este hombre moderno europeo, es el hombre que la filosofía define como un *ego*. En el pensamiento medieval este *ego*, persona, se afirmaba como Trascendencia en la relación teológica; pero desapare-

ciendo el Dios del medievo en la experiencia atea del hombre moderno europeo, el *ego* queda solo, y por esto, entonces, el *ego*, primero, dice: "Yo conquisto". Ahí tenemos a Cortés y a Pizarro, a los héroes conquistadores, exaltados por Nietzsche. Pero después ese *ego* se avanza ontológicamente como su propio fundamento, cuando un Descartes, un siglo y medio después de la conquista de América pero con relación directa a dicho acontecimiento, dice: "-Yo pienso". Y este "*yo* que piensa" se avanza como el fundamento del despliegue de un discurso que funda todo *desde* sí. En Spinoza, ese "yo" se hace dios, porque es la única sustancia. Hegel, absolutiza el *cogito* como el absoluto y despliega dentro de sí la totalidad del ente. El *ego* ha sido divinizado, absolutizado. Ese *ego* es "voluntad de poder", una voluntad de poder que pone valores, que aniquila valores, que crea valores y que hace todo *desde* sí. ¿Quién pone medida al *ego*? Nada ni nadie, porque es incondicionado, indeterminado, absoluto, infinito, divino y natural. Esto lo enunciaron Fichte, Schelling, Hegel. De tal manera que este *ego* incondicionado constituye a su vez al Otro hombre como una idea.

Ego cogito cogitatum. Y el *cogitatum* es el indio, el africano y el asiático; ente constituido desde la comprensión del ser europeo. Por esto que Fernández Oviedo se pregunta: "¿Son los indios hombres?" y responde: "Sí, los indios son animales racionales, pero se han puesto bestiales por sus costumbres". Ser bestia es *no-ser* hombre. Y entonces, es un *rudo* al que hay que educar. Y educar es hacerle el don de la "civilización" europea. Se le enseñará el catecismo de Trento y, a la larga, el castellano se impondrá. Y si no se impone el castellano en algunas regiones se imponen sus estructuras culturales de tal manera que este *ego* se impone de todas maneras al otro, que es el indio. ¿Y qué acontecerá, entonces?

Se dará un paso de más. Una cultura particular, que es la europea, se pretende "universal" y niega todo valor a las otras particularidades. Lo "de suyo" es que la cultura europea es la cultura universal. Este universalismo no es más que el universalismo abstracto de una particularidad que abusivamente

se arroga la universalidad, y que con esto niega todos los otros particularismos y exterioridad de las otras culturas. Surge así el mecanismo pedagógico de la dominación cultural. En el "centro" está la cultura que llamaría *imperial*, en el sentido más fuerte: aquel que impone, por su imperio y voluntad, lo que es suyo. Luego aparecerá una cultura colonial; esta cultura colonial se va a desdoblar, porque en ella habrá una élite cultural *ilustrada* y un *pueblo*.

En *Los condenados de la tierra* se muestra todo el proceso de la educación de una élite colonial, de una cultura ilustrada que se va reproduciendo entre ellos. Vale la pena recordar un texto de Sartre que contradice sus dos grandes libros como *El ser y la nada* y *La crítica de la razón dialéctica*. Sartre en su conducta es un hombre de los nuestros; en su teoría es un moderno europeo que hay que criticar radicalmente. En este texto vislumbra el problema: "La élite europea se dedicó a fabricar una élite indígena; se seleccionaron adolescentes, se les marcó en la frente, con hierro candente, los principios de la cultura occidental, se les introdujeron en la boca mordazas sonoras, grandes palabras pastosas que se adherían a los dientes; tras una breve estancia en la metrópoli se les regresaba a su país, falsificados. Esas mentiras vivientes no tenían ya nada que decir a sus hermanos; eran un eco; desde París, Londres, Amsterdam nosotros lanzábamos palabras: '¡Partenón! ¡Fraternidad!' y en alguna parte, en Africa, en Asia [en América latina], otros labios se abrían: '... tenón! ¡... nidad!' Era la Edad de Oro"[229].

Y ¿Por qué era la Edad de Oro? Porque esa cultura era tenida por las *élites coloniales* incuestionadamente como la cultura *universal*. Había entonces una verdadera pedagogía de la dominación, pero pedagogía por mediación de la cultura ilustrada. Tenemos así tres niveles. El "centro", y en la "periferia": una élite y un pueblo. La cultura imperial tiene una metodología pedagógica; es pedagogía de la dominación, como lo muestra Paulo Freire. Proyecta en la propia conciencia del dominado su cultura como la única, negando así la cultura del Otro. Ha-

bría todo un estudio a realizar sobre la introyección en el colonizado de la cultura imperial. Por otra parte, el colonizado produce una desvalorización de su propia cultura. Puedo decir que la cultura del *pueblo*, que no es lo mismo que la cultura *nacional*, empieza a ser negada desde las pautas de la cultura del "centro".

Cuando en mis clases universitarias pregunto a los alumnos sobre un ejemplo de una obra de arte, me nombran a la Gioconda, la Quinta Sinfonía de Beethoven. Y entonces les objeto: "-¿Pero ustedes no han pensado que en nuestra provincia, en Mendoza, hay acequias muy bellas, y que es un arte el podar la parra y la viña? ¿Ustedes no han pensado que podían haberme dado por ejemplo al tango?" Pero este arte para ellos no tiene ningún sentido, ningún valor. Han sido pedagógicamente educados en la desvalorización de la cultura popular propia.

La dependencia cultural es primeramente *externa*. Del imperio a la élite; la élite es minoritaria pero tiene el poder: es la oligarquía dependiente. Luego hay también una dependencia *interna*, la que la élite cultural ilustrada ejerce al dominar al pueblo, hasta por medio de las escuelas. La élite alienada pretende alienar al pueblo y, muchas veces, entonces, la única garantía de ese pueblo de ser sí mismo, y otro que todo otro, es ser analfabeto. Los alfabetizados, al fin, no saben quiénes son; sobre todo si han cursado la escuela y han creído todo lo que les han enseñado; en especial en la escuela argentina liberal que es una escuela de profunda alienación. Habría que decodificar la ideología introyectada en los textos primarios de la escuela liberal argentina, donde no solamente se habla de cosas anodinas, sino que es estrictamente ideológico todo el texto, porque se enseña y potencian instituciones alienadas y alienantes. Las grandes realidades populares son ignoradas en todos sus aspectos. De tal manera que es sumamente planificada la educación alienadora que da una élite oligárquica ilustrada, que mira hacia el "centro" mundial y niega sus propias tradiciones que desconoce.

121

Se produce así una aniquilación de la *cultura popular*, que sería lo que he llamado "lo facúndico", en beneficio del "centro". Y por esto Sarmiento es un clásico. Él dice en esencia: se ven dos civilizaciones; una, la nuestra; y la otra que sin cuidado de lo que tiene sobre sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. Ésta es la ciudad; ésta es la inteligencia; ésta es la civilización europea. y ¿qué es la otra? Pues lo nuestro: la barbarie indígena, la materia. Esta es la pedagogía de Sarmiento: el pueblo es materia: la inteligencia la tiene la élite, sobre todo la ciudad porteña que va a imprimir la *forma* como un sello al pueblo, que resiste y es considerado como un *no-ser*. Aquí hay una filosofía estricta, una ontología explícita.

Ahora tenemos que empezar a pensar muchas nociones. La *cultura*, primero, *popular*, alienada, y de ahí la cuestión de *pueblo* que en estos días de la "Semana Académica" se ha debatido bastante. Me gustaría entrar un poco en explicitaciones y detenerme en este punto.

4. *La noción de* "*pueblo*".

La categoría *pueblo*, que no se considera muchas veces como una categoría interpretativa científica, y menos sociológica, es, pienso, una verdadera categoría de interpretación. Categoría mucho más amplia, ambivalente y, por eso, más rica que muchas otras categorías que se usan. Para eso les recuerdo que, por ejemplo, la categoría "pueblo" es mucho más amplia y comprende la categoría "clase". En filosofía del derecho, por no ir a la *Política* de Aristóteles o la *República* de Platón, se habla de clases sociales. Hegel, por ejemplo, dice en su *Filosofía del Derecho* que "los medios infinitamente variados y el movimiento por el que se limitan recíprocamente, por la producción y el intercambio, reúne por una universalidad inmanente y se diferencia en masas universales a tal punto que el conjunto total toma la figura de un sistema de necesidades, de medios y trabajo, de manera a satisfacer necesidades y cultura teórica

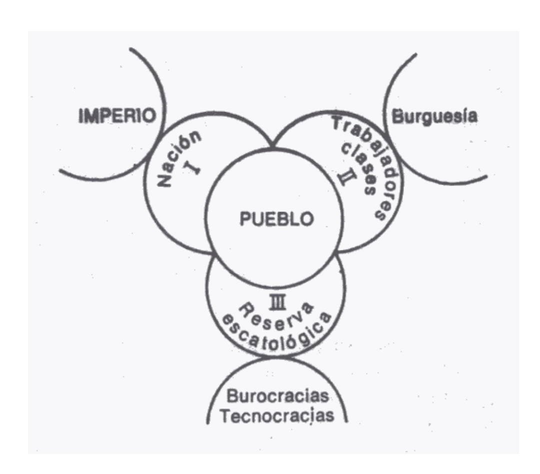
122

y práctica; sistemas en los cuales se encuentran los individuos. Todos éstos son los que constituyen las diferencias de las clases". Están aquí explícitamente indicados todos los aspectos que va a describir Luckács acerca del problema y la conciencia de clase. La cuestión de las clases es tan vieja como el pensamiento filosófico; fue planteada por los griegos. Marx da a la categoría "clase" una fuerza interpretativa mucho mayor, porque muestra la oposición de las clases y la toma como instrumento de un análisis económico-político. De ahí su gran importancia.

Siguiendo esta tradición podemos ver lo siguiente: Marx se sitúa en el nivel estricto del horizonte del país, la nación; de tal manera que la única oposición que estudia es la de burguesía y proletariado; no tiene otro horizonte. En cambio, Lenin es ruso y no alemán; y Rusia es una cultura "secundaria" con respecto a Alemania, de tal manera que él se siente como *exterior*. Para Lenin es necesario, primero porque es ruso y después porque se sitúa a fines del siglo XIX, clarificar la relación del "centro europeo" y el mundo colonial. Por ello Lenin ha escrito su pequeña obra *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Aquí ya no estudia solamente la relación burguesía-proletariado sino que, además, describe la relación del imperio y lo que es colonizado por el imperio. Un tercer paso es dado dentro de esta misma tradición, y se produce ya en una cultura estrictamente periférica: la China. Desde China es clara la diferencia entre el "centro" y la "periferia". Si nosotros fuésemos a buscar entre los textos revolucionarios chinos encontraríamos, con toda precisión, la categoría "pueblo" en el sentido en que lo usan, por ejemplo, Kemal Ataturk, Nasser, Gandhi, y en América latina, Perón. Es ya una terminología que surge de la contraposición del "centro" y la "periferia".

Por eso sitúa en el centro del esquema al pueblo. El pueblo tiene tres opuestos: 1) el imperio; 2) la burguesía nacional; 3) las burocracias. El pueblo tiene tres significados distintos, según sean sus opuestos. Con respecto al Imperio hay una nación (I), y de ahí que toda la nación se reúna para luchar contra

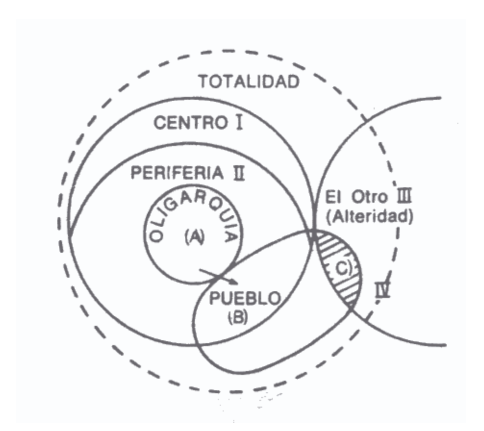
123



el enemigo de la patria. En un segundo nivel, la burguesía se puede oponer a las clases trabajadoras (II), y al decir esto digo campesinos, obreros y marginados oprimidos. En un tercer nivel o simultáneamente -sobre todo en la China se conocía ya la burocracia socialista rusa como nueva clase en el poder- hay un proceso de fijación, un proceso que inmoviliza el proceso. Se avanza entonces una "reserva escatológica", los jóvenes de la "Revolución cultural". La juventud es lo indeterminado en el proceso de esclerosis social. Una es la "revolución patriótica" de la liberación nacional; otra la "revolución social" de la liberación de las clases oprimidas y, la tercera, la "revolución cultural". En este último caso se da lo pedagógico, la juventud y la cultura; aquí hay un problema latinoamericano concreto. La "clase" está en la *nación* (burguesía, proletariado o clase campesina); es decir, es una categoría que se usa en el nivel o en el horizonte nacional. Pero hay otros niveles de realización o revolución, y en este caso la categoría "pueblo" es infinitamente más rica y estrictamente técnica.

Si entiendo por *pueblo* a la *pólis* griega o a la ciudad o nación hegeliana, entonces oculto el auténtico sentido de pueblo. Por-

que en la categoría "pueblo" tengo que incluir en su significado un momento esencial: la *exterioridad* (C) del pueblo, cuestión que en estos días de discusión no se ha visto todavía.



Si considero un sistema (II) donde hay un opresor (A) y un oprimido (B); al oprimido lo puedo llamar *pueblo*. Pero en tanto es oprimido, es alienado y en tanto alienado ha introyectado el sistema [nivel (B)]. Por lo tanto, hará una huelga para tener más salario y una vez que obtuvo más salario terminó la huelga. En el fondo, introyecta el valor supremo del sistema cuando gana más dinero. Pero el pueblo no es sólo esto. "Pueblo" es también un resto escatológico (nivel C) que es otro (III) que el sistema (II) y que de esa exterioridad (C) no sólo no intentará ser dominador del sistema (II) sino intentar un *nuevo* sistema (IV).

El dominador tiende a dominar al sistema, la totalidad que es el fruto de un proceso de liberación anterior que lo ha llevado al poder. Por esto, el que domina no puede sino pensar que el tiempo mejor es el pasado: todo pasado fue mejor y todo futuro es riesgoso para su poder, su dominación. En toda la historia humana, desde siempre, el futuro es del oprimido, por-

125

que es exterior al sistema (C); porque es el que no tiene nada que perder; porque simplemente no tiene nada (B). El aspira a un *nuevo* sistema (IV) donde poder vivir como en su casa. Por esto, todos los procesos de liberación se hacen desde la base oprimida hacia *un nuevo* sistema (IV) que pone en cuestión la eternización del sistema vigente (II). El sistema (II) pretende su eternización; se diviniza. Entre nosotros se utiliza la terminología de "la civilización occidental y cristiana". Es la divinización anti-cristiana de un sistema que se sacraliza, y por eso es estrictamente correcto decir, en cristiano, que *la crítica de toda crítica comienza por la crítica de la religión del sistema divinizado*. Es decir, el ídolo debe ser negado para que el sistema pueda avanzar, porque si el sistema es sagrado, ¿cómo se lo cambiará por otro *mejor*? Este es el ateísmo de los profetas cuando, por ejemplo, quemaban los baales que no hablan, ni oyen, ni protestan porque "tienen boca y no hablan, orejas y no oyen, ojos y no ven". Por eso se dice: la crítica de toda crítica comienza por la crítica de la religión del sistema, del ídolo. Esta es la ortodoxia metafísica más clara. Para ser un buen cristiano hay que ser un buen ateo del ídolo, del "dios dinero", por ejemplo. Es evidente que una liberación cultural, como proceso futuro, tiene que apoyarse en la cultura. del *pueblo*. ¿No será que tenemos demasiadas categorías encubridoras que no nos permiten descubrir realmente de qué se trata cuando se habla de cultura *popular*?

Hace poco, en México, hablando con un gran sociólogo me indicaba la conciencia mítica a-histórica del pueblo. Estas son categorías europeas. ¿Quién ha dicho que es mítica y a-histórica? ¿No tiene nuestro pueblo, acaso, una *memoria histórica* clarísima? Cuando elige algo ¿no elige acaso algo mucho mejor que los comprometidos con el sistema? La cultura ilustrada nacional está fosilizada; está interesada en que el proceso de liberación no se realice. Esta gente elegirá por necesidad contra la liberación, contra la historia. Mientras que el pueblo oprimido es libre, porque es *pobre*; y como es pobre mira hacia el futuro; no tiene nada que perder, repito, porque no tiene nada.

Hay que tomar muy en serio la categoría *pueblo* que no es simplemente el oprimido, ni es tampoco la totalidad del sistema, sino que la esencia del pueblo -y aquí, claro, el semita se enfrenta al griego, Hammurabi a Homero-, la esencia del *pueblo* es "la exterioridad escatológica" que hace que vea el sistema y diga: "-¡Ellos!", pero no se sienta identificado con dicho sistema. El pueblo en un cierto nivel (C) está *fuera* del sistema, y al estar *fuera* del sistema está en el futuro; al estar en el futuro es ya el *hombre* nuevo. El hombre nuevo es el pueblo oprimido pero no *en tanto alienado* (B), sino en tanto: *exterior* al sistema (C), sabiendo que tiene otras tradiciones, otra lengua, otra cultura, pero que es considerada por la "cultura ilustrada" como incultura, como analfabetismo, como no-palabra; porque la cultura ilustrada no tiene oídos para oír, y por ello, entones, cree que el Otro guarda silencio. Pero no, no está silencioso. En esto me voy a tener que ante-poner a algunas tesis expuestas ayer sobre el bilingüismo. Porque, si es verdad que el oprimido no domina una gran cantidad de categorías económicas y políticas del *sistema*, tiene *otras* categorías que el sistema no tiene, que son "el punto de apoyo" de la liberación, Son sus tradiciones concretas por donde la historia se cumplirá; lo que debemos hacer es potenciarlas. No caigamos en un "espontaneísmo populista", en el sentido de que el pueblo tiene ya todo y está muy bien y es infalible, y lo que él haga siempre funciona. ¡No! Hay que saber discernir entre lo peor que tiene el pueblo (B) que es la introyección del sistema (I). Esto lo tiene el pueblo y hay que saber negarlo. Y, en cambio, lo mejor que tiene el pueblo (C) es lo escatológico. Pero, ¿quién discierne entre la introyección del sistema (B) y lo escatológico (C)? Aquí es necesaria la función crítica, entre otras, de la filosofía.

El filósofo, que se ha comprometido en el proceso de liberación, es también como *interior* al sistema (B). Pero, y al mismo tiempo, desde la *exterioridad* (C), critica a la oligarquía ilustrada, mostrándole que es sofística, ideológica; y, por otra parte, alienta al pueblo a defenderse, para poder asumir la responsabilidad de ser exterior al sistema. Esta función crítica es la *esencia de la filosofía* y sin este esclarecimiento el pueblo

127

tampoco se libera. Se puede decir que el pueblo tiene lo mejor pero mezclado, y cuando el proceso de liberación comienza, este pueblo mismo dice a veces: "-¡Pero estábamos mejor en el sistema!" En el desierto, el pueblo dijo a Moisés: "¡Estábamos mejor en Egipto!" Pobre Moisés, un poco más y lo "achuran"[230]. Este es el destino del crítico que siempre permanecerá en la exterioridad.



128

II. *CIENCIA, CIENTIFICISMO Y POLÍTICA*

Dado el poco tiempo con el que contamos, deberemos abreviar la exposición de esta segunda parte.

La ciencia es el más sutil instrumento de dominación, sobre todo cuando se pretende "universal". No hay en su sentido real, humano, histórico, una ciencia "universal". Las opciones precientíficas son esenciales para la ciencia y éstas son políticas, sociales, culturales. Voy a hacer una pequeña demostración para que se comprenda el problema aun en el caso de la matemática.

5. *Condicionamiento político de la ciencia*.

Los matemáticos pretenden que la ciencia matemática tiene por "necesidad " un desarrollo *interno* de su discurso, de tal manera que si llego a la conclusión A, de ella se desprende la conclusión B, y de ella la conclusión C. La conclusión C es "universal", necesaria y válida para todos. Esta conclusión C es para la ciencia neopositivista como un objeto *abstracto* de un universo "separado", ideal. Pero, *antes* que la ciencia está "la cotidianidad", y *después* de la ciencia está el "pro-yecto" de la ciencia. Y entre los dos (el mundo cotidiano y el pro-yec-

to) está la ciencia. Cuando quiero estudiar matemática, no lo hago por razones matemáticas, pues todavía no la conozco; si la conociera sería matemático. El estudiante elige matemática porque le gustan los números, pues su padre era carnicero y con "los números" logró hacer un buen negocio. La "vocación" es *precientífica*. La vida cotidiana de una época da el pro-yecto a la ciencia. La ciencia, entonces, está condicionada por una cotidianidad que aún funda sus axiomas. Los axiomas de la ciencia no son universales, ni eternos, son *culturales*. ¿Quién le dijo a Aristóteles que había esferas y que las esferas astronómicas eran divinas y eternas? Toda la astronomía griega trabajaba a partir de esferas. Era una *fe* "cultural". Todo esto lo hacemos aún hoy; aun en física todavía hay *fe* "cultural", porque hay cantidad de cuestiones que de ninguna manera son demostradas. El axioma por esencia es indemostrable. El axioma se acepta porque es digno (*axios*) de ser aceptado como una evidencia, "cultural". Entonces, trabajando un capítulo de matemática llegamos a la conclusión A. ¿Qué pasa después de A? Es que de A puedo sacar muchas conclusiones posibles (B', B'' B''',...). Pero pasa que los rusos han lanzado un satélite y me he quedado atrás, entonces, *por intereses políticos*, aunque más no sean *propagandísticos*, para que al mismo tiempo sigan creyendo que los Ford y los Chevrolet que vendo son buenos entonces, necesito también lanzar un satélite. Lanzo así toda la matemática con las posibilidades B', B'', B''', etc., en una línea (B''), porque me interesan sólo los satélites; porque *he decidido* políticamente lanzar la ciencia en esta línea precisa. Al llegar a una conclusión puedo sacar nuevas y muchas aplicaciones (B, B', B''), pero por intereses militares, las voy a buscar en un sentido preciso (C').

Cuando no interesan los satélites tomamos como gran tema la contaminación ambiental, y se descubre que hay falta de oxígeno. Entonces el dominador dice al pueblo oprimido: "¡Quietos! ¡No corten más árboles en las selvas!", para poder consumir hasta su oxígeno. Llegarán aun a ser explotados hasta en su oxígeno.

Sí, hay ciencia, pero ésta va, sin embargo, *eligiendo* los capítulos de sus amplias posibilidades, por opciones políticas, económicas y culturales. ¿Qué pasa entonces?, y esto es lo trágico, que un profesor en la cultura dependiente, para poder enseñar en la universidad, se vea obligado a ir al "centro" a estudiar matemática con un maestro en París. Estudiará la matemática del "centro". Tiempo después se vuelve a su Catamarca, y se da cuenta que la matemática que estudió no resuelve los problemas de Catamarca. Pero él ha defendido su tesis de doctorado y estudió durante siete años la matemática en un cierto sentido, y llegado a Catamarca, se da cuenta que eso no "funciona" en su ciudad. Piensa comenzar a trabajar ciertos capítulos de matemática aplicables a su región. Pero necesitaría seis o siete años para cambiar toda su metodología y para producir un pequeño trabajito. Escribe así un *paper* (artículo científico), pero ¿quién se lo va a publicar? Le pide a su gran maestro de París que lo lea, y le responderá: "Pero, si esto no tiene ningún sentido. Este tema no nos interesa para nada, no está de moda". Entonces, heroicamente lo reproduce a mimeógrafo para sus alumnos de la escuela secundaria de Catamarca. Cuando viene el tiempo de un concurso, el oponente viene con sus *papers* de Londres, y él con su trabajo mimeografiado en Catamarca. Pierde así el concurso.

¡Esta es la dependencia cultural práctica! ¡Esto pasa en filosofía y en todas las ciencias! Una dependencia a todo nivel, aun en el más práctico, que es como se llega a la cátedra de profesores universitarios o a ser miembro de la carrera de investigador en el CONICYT .Vean, pues, hasta qué punto la dependencia cultural penetra hasta los recovecos más íntimos, hasta los tribunales mismos. Entonces, la gente se resigna a seguir repitiendo la ciencia del "centro". El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas paga científicos que ahorran dinero al "centro", ya que las conclusiones de nuestros científicos se industrializan en Norteamérica, y después nos venden más caro sus productos. Esta es la dependencia, aun al más abstracto nivel, el de la matemática. ¡Qué decir cuando entramos

en filosofía... donde el sabio del sistema habla sólo del ser y del no-ser y hace creer que eso es la filosofía! Mientras tanto, pasa sobre toda realidad concreta y la pisotea sin moralidad alguna. La filosofía, que es la crítica misma de *toda* realidad, se evapora; es la sofística. Los "sabios", como los griegos, en esencia dicen: "No, el no-ser no es verdad; si el bárbaro habla, habla del no-ser y enuncia por ello lo falso; si dice lo falso, con voluntaria obstinación miente". Antes que siga mintiendo lo mata el héroe dominador haciendo la gran obra patria y recibiendo el honor del *todo*. Esto hacen los conquistadores y los represores; esta es la ontología guerrera que hay que denunciar[231].



132

III. *CREACIÓN Y LIBERACIÓN DE LA CULTURA POPULAR*.

Hay entonces un pueblo pobre, oprimido por el sistema. *Pueblo* oprimido puede ser toda la "nación" con respecto al "centro"; puede ser también el trabajador con respecto a una burguesía ilustrada nacional, puede ser una juventud negada en tanto que ella es indeterminación o "resto escatológico" y que no está comprometida con el sistema; pueden ser las provincias o lo federal con respecto a las capitales nacionales que también roban a las provincias en todas partes de Latinoamérica: Guatemala o México, Bogotá o Medellín, La Paz, Santiago, Buenos Aires. Estos son "pulpos internos" que también oprimen a nuestras patrias. Este pueblo oprimido, en todos los sentidos pero muy preciso -ya no es nada ambiguo, aunque después en el debate podemos precisar más-, va gestando *nueva* cultura; no sólo aprendiendo o introyectando la cultura del opresor, ya que esto no es creación de cultura sino imitación y negación de cultura. El pueblo ha ido creando una cultura como *exterioridad* del sistema imperante.

6. *El pueblo pobre y la cultura creada*.

Contra la voluntad hispánica fue naciendo una voluntad criolla; contra la oligarquía nacional y después liberal nuestro pue-

133

blo ha continuado la creación de su cultura. De ahí que hay casos paradójicos: el indio fue oprimido por el español y la evangelización fue un proceso de aculturación, de dominación religiosa. En el imperio inca se celebraban las fiestas del año nuevo, o mejor del sol nuevo, el 21 de junio, día en que Cuzco festejaba el nacimiento del sol. Era el día más corto del año y algún día 21 de junio el sol no saldría más. Había que adorarlo de una manera especial para que volviera a salir cada año. Esta es exactamente la fiesta de la Navidad, porque en Europa era también la fiesta pagana del nacimiento del sol, y los cristianos la "bautizaron" e hicieron con ella la Navidad. No van a creer ustedes que Cristo nació en diciembre, sino que es una fiesta litúrgica pagana. Pero, llegados los españoles al hemisferio sur, nos hacen festejar la Navidad cuando el sol está en su máximo, en diciembre; sudamos como pobres, y todavía festejamos el sol que nace, cuando uno querría que se muera porque ya estamos en pleno verano. La fiesta de la Pascua, que es la fiesta de la primavera, se festejaba en el hemisferio norte en marzo, y nos la hacen festejar a nosotros en marzo cuando es otoño y la naturaleza muere. Se puede hablar de una opresión litúrgica; nuestros indios se quedaron sin religión, porque le destruyeron la que tenían y no le pusieron ninguna. Este es un proceso de aculturación. Tiempo después, como en general los liberales fueron anticlericales y no han vivido jamás el proceso cultural del pueblo y tampoco el proceso de evangelización de dicho pueblo, el pueblo se apoyó en su "catolicismo popular" para resistir contra la oligarquía. Mientras no se recupere este proceso o se lo critique superficialmente, no se entenderá América latina. Lo paradójico es que en el tiempo colonial se introyectó la cultura hispánica importada, pero, poco a poco, ese catolicismo se transforma en la propia cultura del pueblo. Primero, ese pueblo se opuso a la burocracia hispánica y después a la oligarquía nacional. Y por eso no es extraño que un cura como Hidalgo organice el único ejército realmente revolucionario en América latina, que fracasa por condiciones muy particulares. Fue un ejército de indios: "la tierra para los que la trabajan" y tras la imagen de la guadalupana. Hay entonces una simbología religiosa, libe-

radora y latinoamericana. Y por esto Kemal Ataturk volvió al Islam, Gandhi a las tradiciones hindúes y Mao a la cultura popular. Lean el texto de *La nueva democracia*, donde Mao habla de "la excelente cultura antigua popular". El propio Mao vuelve a la tradición *popular* china.

Un proyecto revolucionario sin símbolos y sin mitos es un proyecto revolucionario antipopular y va al fracaso. Desde este nivel debemos pensar la experiencia de Allende. Hay graves cuestiones que no se han formulado en los proyectos de liberación popular. Hugo Assmann ha escrito un interesante artículo sobre "la plusvalía simbólica"[232]. El pueblo produce símbolos; también la oligarquía se los puede apropiar. Si un proyecto revolucionario no es simbólico al nivel concreto de la creencia de nuestro pueblo, nunca podrá ser realmente revolucionario ni popular. La cultura popular, nacida desde la exterioridad del sistema es *real*, es nuestra. Pero se la ignora, se la niega y se la considera analfabeta; su simbología no es comprendida.

Hay un interesante trabajo de Guillermo Gutiérrez, *Cultura popular y cultura ilustrada*. En este trabajo critica, primero, el análisis puramente "folklórico" de la cultura popular. La cultura popular no es puramente folklore. Pero también la cultura popular no es la "cultura proletaria" de Trotsky porque no se trata del proletariado, de un "universal" abstracto. Un obrero de Citröen en Francia no es lo mismo que un obrero de Buenos Aires. Cuando el obrero de Citröen quiere más sueldo, en el fondo quiere que funcione el capitalismo francés y que se explote más a las colonias. Hay una contradicción cualitativa del proletariado del "centro" y el de la "periferia". Porque hoy no hay todavía una cultura universal proletaria. En este momento hay una diferencia real y objetiva entre el imperio o el centro y la periferia; de tal manera que allí hay que hacer correcciones fundamentales en aquello de la cultura proletaria. Tampoco sería la "cultura de la pobreza" de Lewis. La cuestión es otra.

Se trata de una *creación cultural* que se expresa en diversos niveles, desde el arte popular, la música popular, la lengua, la tradición y los símbolos que muchas veces, aunque no del todo, lo capta el folklore. Porque había que considerar que en la cultura popular están dados todos los elementos sincréticamente confundidos.

Por una parte, está el sistema introyectado; por otra parte, está igualmente lo más crítico del sistema. De ahí que la poética o la literatura, una vez puede ser lo más cómplice, y, otra vez, puede ser realmente liberadora. Cuando un Neruda, por ejemplo, plantea todo el bosquejo de una nueva realidad futura, es una poética liberadora. Y, por otro lado, cuando un Borges en la Capital Federal, no porque sí, sino porque da la espalda a lo que está más allá de la avenida General Paz, cuando mira hacia el "centro" y plantea una poética "universal", en ese momento es una poética *abstracta*, pero de hecho está comprometida con el sistema. Además habría que saber discernir todo esto en el folklore. Por ejemplo, si se estudia el tango *Margot* de Celedonio Flores, 1918, se descubre un verdadero tango de crítica social. Margarita vivía en un "barrio", en un conventillo. Margarita vendió su cuerpo a un señorito del "centro" de Buenos Aires, un aristócrata y oligarca, para subir, para sobrevivir. Es toda una erótica que al mismo tiempo es una crítica social, porque "pinta" la estructura de la "periferia" de Buenos Aires, donde el muchacho pobre es el que grita -y por eso el tango es tan triste-, grita que le han robado a su chica. Y Margarita se llama "Margot", la prostituta del hombre del "centro", El hombre del "centro" que a su vez exige a su mujer oligarca que sea virgen, se da a la prostitución con la mujer del pueblo; la "prostituye". Existe entonces una protesta profundamente social. Ese es arte popular crítico liberador. Pero después el tango se edulcora, y se reviste de los modos del sistema y canta cuestiones "universales", para dar ánimo, para enseñar a vivir *dentro* del sistema: es el Opio.

Habría que empezar a discernir, pues, en esa cultura lo que hay de crítico y lo que hay de comprometido; calibrar toda

esa estructura. Pero además, y es muy importante, ese *pueblo* no solamente crea símbolos, obras, sino que también tiene *compromisos históricos y políticos*; está lejos de tener una conciencia mítica y ahistórica; tiene *memoria*. Lo que pasa es que esa memoria del pueblo funciona en un ritmo que no es tan acalorado, al día y alocado como el de la élite ilustrada. Crece como las plantas; tiene que esperar la primavera para crecer y no puede crecer en cualquier momento con abono o fertilizantes; sabe esperar. Tiene un ritmo que parece ahistórico. Lo que pasa es que en las profundidades de las corrientes marinas se van dando los acontecimientos que pasan desapercibidos para la superficie; el pueblo va madurando lentamente. Cultura popular es el fruto de la vida, del compromiso y la historia del pueblo. También tiene su económica y su política. No domina los sistemas económicos vigentes, pero sin embargo sufre el sistema económico-político. La *memoria* popular "recuerda" quién es el que lo explota, quién el que le saca su sangre. Y se da cuenta que cuando uno dice: "¡Todo anda muy bien!", pero él sufre cada día, entonces murmura: "Este es mi enemigo". No vamos a creer que el pueblo se "traga" tan fácilmente la propaganda, la televisión y todo. Se lo traga en parte. Pero, en parte, también crea antídotos, anticuerpos. Pero si no ayudamos las cosas pueden terminar absolutamente mal: ahí está la función de la conciencia crítica. Por todo ello las revoluciones auténticamente populares asumen la simbología de la cultura popular.

La cultura popular, lejos de ser una cultura menor, *es el centro más incontaminado e irradiativo de resistencia del oprimido contra el opresor.*

Hay que saber partir exactamente de ese nivel para poder realizar un proceso creativo de liberación, y no meramente imitativo o expansivo-dialéctico de "lo Mismo" que crece como "lo Mismo"; sería simplemente conquista. Para crear algo *nuevo* hay que tener una palabra *nueva*, la cual irrumpe desde la exterioridad. Esa exterioridad es el *pueblo mismo* que parece que está del todo en el sistema y en realidad es extraño a él.

137

7. *Proyecto de liberación cultural*.

Todo esto pende de la contraposición de dos proyectos: hay un proyecto de *liberación* cultural que es siempre "popular". El proyecto *vigente* de un sistema es el de una cierta oligarquía cultural ilustrada que tiene un proyecto al cual tiende todo su esfuerzo. A fines del siglo XIX, o en su segunda mitad, Sarmiento expuso parte del proyecto del Estado liberal ilustrado neocolonial.

El proyecto del grupo dominador (b) (Véase el *esquema 26*, del § *51*) se impone a la totalidad del sistema. El proyecto del pueblo (e) concreto y oprimido es negado por el sistema. Por eso Martín Fierro dice: "en mi ignorancia sé que *nada valgo*" -paradójica expresión-. Se lo niega, se lo deja como el no-ser dentro del sistema. Fierro es el hombre de la frontera, la carne del cañón y nada más.

Hay, entonces, un proyecto vigente de cultura (b) que se impone a la totalidad del sistema, sea imperial, nacional o provinciano. Este sistema *vigente* debemos interpretarlo como la imposición de un cierto grupo que en su tiempo también fue minoría oprimida: era la oligarquía criolla, oprimida por la burocracia hispánica. Gracias a Bolívar, a San Martín, y a tantos otros héroes nacionales, logra expulsarse a la burocracia hispánica y se le permite a la oligarquía nacional tomar el gobierno. El pueblo, oprimido, no accede al poder. En casi ninguna de nuestras patrias latinoamericanas el pueblo toma el poder; si lo hace en una pequeña isla, entra ella en un callejón sin salida, dependiente ahora de Rusia. De ahí que, ya que el problema de la dependencia se da en todas partes, un gran héroe presente exclama en 1963 que Cuba es dependiente de Rusia; depende como muchas otras colonias. Con esto firmó su sentencia de muerte. Porque se debía elegir entre un modelo de liberación total, lo que llevaría a la muerte a Cuba, o aceptar la dependencia de Rusia. No se puede dudar. Quedó la isla dependiente de Rusia, esperando poder entrar en el proceso de liberación junto a todo el continente latinoamericano. Mientras tanto está

a la espera. Cuba no se puede liberar sola. Pero es posible que avance mucho más que otros de nuestros países. De todas maneras ahí está también la dependencia de Rusia, aunque la dominación de Estados Unidos o Europa sea mayor.

Este proyecto vigente y cultural incluye la dependencia externa y la incluye como su propio ser. Ahí están en nuestros programas de la televisión el cow-boy, Súperman y Batman; todas estas películas que nuestros chicos ven cada día desde que nacen. ¿Por qué son tan peligrosas? Porque son ideológicas- ¿Quién es el cow-boy? Es un héroe que se opone "al malo". ¿Quién es el malo ? El ladrón. ¿ Qué hace el ladrón ? Roba. ¿Qué es lo que roba? La propiedad privada. ¿Por qué? Porque el ladrón ha sacado del banco el dinero guardado por los conquistadores de la tierra de indios. Entonces, viene el "muchacho", o la "muchacha", y recupera la propiedad privada; y la vuelve a poner en el banco. Es una ideología del capitalismo burgués de propiedad privada. "Súperman" hace lo mismo, con la violencia de sus puños que no tiene nada de racional, mata a los ladrones y recupera el dinero. Súperman nunca ha terminado una guerra; nunca ha hecho crecer trigo para los pobres, sino que solamente lucha contra los que roban. Esta es la ideología que se nos "mete" por todos lados. Pasa lo mismo con "Patoruzú" que es aún peor que todos los personajes importados. Patoruzú es una ideología de enmascaramiento de la oligarquía terrateniente. ¿Cómo un indio puede poseer algo en Argentina? No posee nada, ya que lo han desposeído en innúmeras "campañas del desierto". Observen qué paradójico: de pronto, un terrateniente que es porteño, se viste con la máscara de indio y pasa por muy simpático. ¿Cómo puede vivir un indio en Buenos Aires y poseer tierras en la Patagonia? Esta es una imagen del terrateniente porteño que el autor de la historieta lo declara inocente. ¿A quién protege Patoruzú siempre? Pues al "avivato" del centro del país, Isidoro. Es una historieta muy leída pero muy ideológica, y muy contraria a nuestras tradiciones realmente populares.

Cosa muy distinta es el *proyecto de liberación cultural popular* (c), nacional, latinoamericano. Este proyecto, como futuro,

no es más que aquello a lo que tiende el pueblo oprimido. Es el proyecto concreto que prepara en la oscuridad un pueblo que tiende siempre hacia su *nuevo* proyecto histórico de un *nuevo* sistema. De 1 se pasa a 3. La negación del proyecto imperante (b) va a dejar lugar a un *nuevo* proyecto histórico (c). Este nuevo proyecto histórico no es más que el proyecto del pueblo, equívocamente mezclado con la propia alienación en el sistema. El *discernimiento* de lo que se está dando y la formulación de ese proyecto es la tarea del intelectual, hombre comprometido. El intelectual es el que cumple la función de ser *el pensar estratégico del pueblo*. De lo contrario caemos en un espontaneísmo cabal. A veces se cae en los más grandes equívocos, porque se pueden usar "palabras" populares pero permitir de hecho que la oligarquía asegure con más violencia su propio proyecto dominador. Y por eso, nuestra patria está justo en el filo de la navaja. No vaya a ser que la oposición "clases oprimidas-burguesía" sea negada en beneficio de la nación burguesa ante el imperio (pero al fin con él), y que la juventud sea negada y, de pronto, la liberación nacional tampoco sea posible porque la burguesía nacional, la burocracia, los tecnócratas, tendrán que defender el Imperio. Por todo esto es muy necesaria la crítica del filósofo en el mismo proceso. Esta es justamente nuestra función. El proyecto de liberación (b) no se da así nomás. Hay que luchar por él. Por esto murieron nuestros héroes y por eso también debe comprometerse la filosofía.

Este proyecto tiene un contenido *nuevo*, que se revela al que escucha al pueblo oprimido, pueblo que se lo llama bárbaro. Es el *polloi* de Heráclito, el *no-ser*. Heráclito niega valor al vulgo, a la gente. La ontología griega es absolutamente aristocrática, mientras esos *polloi* ("los más") son los que tienen la verdad y no los que tienen el único *lógos*. Porque ese vulgo no es meramente "vulgo". Si leen el parágrafo 301 de la *Filosofía del derecho* de Hegel, verán que piensa como Heráclito. Se dice que el pueblo o los marginados son lo indeterminado, porque no se los puede racionalizar. Lo que no entra en el sistema es lo irracional con respecto a la *Razón* del sistema. En realidad el pueblo tiene una racionalidad *distinta* y *nueva*.

140

Nuestra responsabilidad es la de saber descubrir las categorías que nos permitan esclarecer ese proceso. Aquí estaría además todo el problema de la juventud y de la revolución cultural latinoamericana. En 1968, cuatrocientos jóvenes universitarios mexicanos fueron violentamente asesinados. Octavio Paz, en el librito *Posdata*, dice que "a fines de septiembre el ejército ocupó la Universidad y el Instituto politécnico. Ante la reprobación que provocó esta medida, las tropas desalojaron los locales de las dos instituciones. Hubo un respiro. Esperanzados, los estudiantes celebraron una reunión en la Plaza de Tlatelolco, el 2 de octubre. En el momento en que los recurrentes, concluido el mitin se disponían a abandonar el lugar, la plaza fue cercada por el ejército y comenzó la matanza [...] E12 de octubre de 1968 terminó el movimiento estudiantil. También terminó una época de la historia de México [...] El gobierno regresó a períodos anteriores de la historia de México: agresión es sinónimo de regresión. Fue una repetición instintiva que asumió la forma de un ritual de expiación [...] El régimen mostró que no podía ni quería hacer un examen de conciencia; ahora bien, sin crítica y, sobre todo, sin autocrítica, no hay posibilidad de cambio"[233].

Se puede interpretar como poética esta visión, pero el poeta es frecuentemente profeta. Hay también otras patrias latinoamericanas en las que se produce la inmolación de la juventud y no hace mucho. Hay que tener mucho cuidado, porque no vaya a ser que haya que adoptar una actitud filosófica crítica para ver con ojos claros qué es lo que acontece, sin anticiparse, pero dándonos cuenta que también podemos tomar el camino equivocado. De pronto, como Heidegger, tiempo después, podríamos darnos cuenta que habíamos adoptado actitudes equívocas en el proceso. ¡Hay que abrir mucho los ojos! Hay que tener categorías que nos permitan mantenernos con claridad en medio del torrente, en el cual hay que estar "metido" para que nos arrastre, pero, al mismo tiempo, no podemos dejarnos simplemente llevar a cualquier lado. En esto, entonces, la filosofía es racionalidad histórica y nueva, que debe saber jugarse por el *pueblo de los pobres*. Sería esto materia para más de un trabajo que es necesario que la filosofía latinoamericana comience a aportar.

141

NOTAS

1. Hemos situado introductoriamente la pedagógica en esta *Ética*, *cap. III*, § *18* t. I, pp. 137-144.
2. Juan Rulfo, *Pedro Páramo*, 1971, p. 7. Sobre la "*nostalgia de un padre* [*Vatersehnsucht*]" véase S. Freud, Die Zukunft einer Illusion, IV (t. II, p. 83; t. IX, p. 158). "Y de este modo se me fue formando un mundo alrededor de la esperanza que era aquel señor llamado Pedro Páramo, el marido de mi madre. Por eso vine a Comala [...] -Yo también soy hijo de Pedro Páramo -me dijo [...] El caso es que nuestras madres nos malparieron en un petate aunque éramos hijos de Pedro Páramo. Y lo más chistoso es que él nos llevó a bautizar" (pp. 7-11). El tema de la búsqueda del padre es antiguo en el pensamiento americano: "-¿Cómo era mi padre? [preguntó Quetzalcóatl]. ¿Cómo era su figura? ¡Yo quisiera ver su rostro [...]! Le respondieron: -Ha muerto. Muy lejos quedó enterrado" (en *Poemas épicos históricos. Quetzalcóatl busca a su padre*, recogido por Angel Garibay, *La literatura de los aztecas*, p. 24. Véase en esta misma obra "Amonestación del padre al hijo", pp. 107-131).
3. Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, 1973, pp. 78-79. Este magnífico capítulo de "Los hijos de la Malinche" (pp. 59 *ss.*) lo tendremos muy en cuenta en esta pedagógica.
4. Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, pp. 35-36. Ya hemos dicho que las tres mujeres de la obra son las tres culturas que se ejercen en América latina: Ruth (la cultura imperial), Mouche (la cultura prostituida o ilustrada de la élite neocolonial), Rosario (lo ancestral popular latinoamericano) .
5. "El quinto sol", en Angel M. Garibay, *La literatura de 1os aztecas*, 1970, p. 16. El Sol es un momento mítico masculino; la tierra atemorizada es el momento maternal-femenino. El hijo es el inmolado.

143

Véanse otros ejemplos y una interpretación psicoanalítica modificada en Arnaldo Rascovsky, *El filicidio*, 1973, que es un libro de gran interés pedagógico. Véase todavía sobre filicidio, Bartolomé de las Casas, *Apologética historia*, cap. 90-91, t. III, pp. 303-309; José de Acosta, *Historia natural*, V, 19, pp. 161-162.

6. *Popol-Vuh*, edición de Adrián Recinos, I, cap. II-III, p. 99.
7. Véase la temática esencialmente pedagógica de la "renovación del mundo" en Mircea Eliade, *Aspects du mythe*, 1963, pp. 56 *ss.*; idem, *Mythes, rêves et mystères*, 1957, p. 254 *ss.*, y *Le mythe de l'éternel retour*, 1946, pp. 83 *ss.*
8. *Memorial de Sololá*, I, 7; p. 52.
9. Es en este sentido que Hegel dice que "la pedagógica es el arte de hacer al hombre *ético* (*sittlich*) " (*Philosophie des Rechts*, § 151; *Zusatz*, t. VII, p. 302), es decir, según las *costumbres* de un pueblo; se trata del sentido "ontológico" de la pedagógica.
10. *Popol-Vuh*, III, cap. VI; p. 203. Muestra muy bien Imre Hermann, *L'instinct filial*, pp. 184 *ss.*, siguiendo a Freud y muchos otros autores, que poseyendo el niño el instinto de "asirse-de-la madre" (*Véase* § *44*, en el capitulo anterior sobre la erótica) identifica ala misma madre con el "árbol", de cuya leña hace fuego. El fuego (que da calor como la madre al hijo) es un sustituto de la madre: la cultura.
11. *Comentarios reales de los Incas*, I, XXI, t. I, p. 59. El Inca Garcilaso es un bello ejemplo del poder de la tradición oral de una cultura, porque "esta larga relación del origen de sus reyes me lo dio aquel Inca, tío de mi madre, a quien yo se la pedí, la cual yo he procurado traducir fielmente de *mi lengua materna*, que es la del Inca, *en la ajena* que es la castellana" (*Ibid*., XVIII, p. 52). La cultura, como la lengua primera y constitutiva de un niño, es *materna*: se maman. José de Acosta, en su *Historia natural y moral de las Indias*, VI, XVI, nos dice que "otro primor tuvieron también los indios del Perú, que se *enseñarse* cada uno desde muchacho en todos los oficios que ha menester un hombre para la vida humana. Porque entre ellos no había oficiales señalados, como entre nosotros, de sastres, zapateros y tejedores, sino que todo cuanto en sus personas y casa había menester lo *aprendían* todos, y se proveían a si mismos. Todos sabían tejer y hacer sus ropas; y así el Inca con proveerles de lana, los daba por vestidos. Todos sabían labrar la tierra y beneficiarla, sin alquilar Otros obreros. Todos se hacían sus casas; y las mujeres eran las que más sabían de todo... y cuasi en esto imitan los indios a los institutos de los monjes antiguos, que refieren las Vidas de los Padres. A la verdad ellos son gente poco codiciosa, ni regalada, y así se contentan con pasar bien moderadamente, que cierto si su linaje de vida se tomara por elección y no por costumbre y naturaleza, dijéramos que era vida de gran perfección" (pp. 196-197). Sobre el tema de la edu-

144

cación entre los incas véase, entre centenares de obras, Louis Baudin, *La vie quotidienne au temps des derniers incas*, 1955, pp. 94 *ss.*, 222 *ss.*, etcétera.

12. José de Acosta, *Historia natural*. VI, XXVII, p. 205. Es un capitulo digno de ser meditado: "Hacíanles dormir mal y comer peor, porque desde niños se hiciesen al trabajo y no fuesen gente regalada" (*Ibid*., p. 206) .Véase sobre la educación azteca: Bartolomé de las Casas. *Apologética historia*. cap. 219, t. III, pp. 286 *ss.* En el *capítulo 122*, Bartolomé enuncia el tema así: "Pruébase que los mexicanos fueron superiores a muchos pueblos antiguos en punto a la crianza y educación de la juventud" (pp. 297 *ss.*).
13. *La literatura de los aztecas*, p. 107. Hay bellas recomendaciones al hijo sobre la mentira y falsedad, sobre la vida del hogar, el tomar alcohol, etcétera.
14. "Treinta y ocho textos lacandones", en *La literatura de los mayas*, ed. de Demetrio Sodi, 1970, p. 69.
15. "Un señor da consejos a su hijo que quiere casarse", en *La literatura de los guaraníes*, ed. de León Cadogan y A. López Austin, 1970. Bartolomé de las Casas, *Apologética historia*, cap. 123-124, refiere una buena cantidad de estas máximas tradiciones que los padres inculcaban a sus hijos (ed. cit., pp. 300 *ss.*).
16. Texto colocado al comienzo del tomo I de esta *Ética*, y como su frontispicio.
17. *El libro de los libros de Chilam Balam*, 11 Ahau, p. 98.
18. *Memorial de Sololá*, II, 162, p. 132.
19. Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, p. 202. La última obra del gran escritor, *El recurso del método* (1974), es una crítica al racionalismo cartesiano-europeo moderno que se encuentra ya indicada en estas cortas líneas.
20. Véase la diferencia entre la dominación dialéctica que supone la *conquista*, y la liberación analéctica en la que consiste la auténtica *evangelización* en mi obra *América latina, dependencia y liberación*, en la comunicación "Historia de la fe cristiana y cambio social en América latina" (pp. 193-228). Con respecto a la historia del proceso de la evangelización, véase mi obra *Historia de la Iglesia en América latina*, *coloniaje y liberación* (*1492-1973*), Nova Terra, Barcelona, 1974, hay allí una bibliografía mínima.
21. Véase mi trabajo "La evangelización como proceso de aculturación", en *América latina y conciencia cristiana*, IPLA, Quito, 1970, pp. 74 *ss.* Para un esquema de una historia de la pedagógica latinoamericana véase Tomás Vasconi, *Educación y cambio social*, 1967, en su cuarto apartado: "La evolución de los sistemas educativos latinoame-

ricanos" (PP. 39-54). Para el problema educacional en la época de la Cristiandad de Indias, véase Félix Zubillaga-Antonio de Egaña, *Historia de la Iglesia en la América española*, t. I, pp. 414-449, t. II, pp. 597-625 y 1068-1090. Un prototipo de historia pedagógica, véase en Esteban Fontana, "Semblanza histórica del colegio nacional de Mendoza", en *Cuyo* (Mendoza), III (1967), pp. 43-88, y en ídem, "Los centros de enseñanza de la filosofía argentina durante el periodo hispánico", en *Cuyo*, VII (1971), pp. 83-146, etcétera.

22. Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, p. 92.
23. Gabriel García Márquez, en su obra *Cien años de soledad*, crea el ambiente alucinante de la sucesión de las generaciones en el reducido ambiente de Macondo, "porque las estirpes condenadas a cien años de soledad no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra" (p. 360) .
24. O. Paz, *El laberinto de la soledad*, p. 186.
25. *Ibid*., p. 73.
26. Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, pp. 146-147.
27. Octavio Paz, *op. cit.*, pp. 77-78.
28. *Ibid*., p. 75.
29. Véase el apéndice "Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular", en *Stromata*, Buenos Aires, xxx, 112 (1974), pp. 93-167; y un trabajo anterior al descubrimiento explicito de la doctrina de la dependencia: "Cultura, cultura latinoamericana y cultura nacional", en *Cuyo* (Mendoza), IV (1968), pp. 7-40.
30. Octavio Paz, *op. cit.*, p. 76.
31. *Ibid*., p. 77.
32. Albert Memmi, *Retrato del colonizado*, 1969, p. 93. La coincidencia entre la Algeria o Túnez del siglo XX y Amerindia en el siglo XVI es asombrosa. Se pueden leer los juicios que sobre el indio tenían los conquistadores y la cultura de la burocracia hispánica colonizadora; en los seminarios se decía que estaban "inclinados a la lujuria", por lo que no podían ser sacerdotes; "bestial y mal inclinados" los llamaba Fernández de Oviedo; "rudo" o como niños lo juzgan los concilios americanos (tan justos en otros aspectos), etcétera.
33. Octavio Paz, *op. cit.*, p. 79. Tan ruptura con la "madre" es que, en el caso de Sarmiento, sería bueno realizar un análisis hijo-madre concreto, a fin de desentrañar el sentido de la negación de la cultura popular latinoamericana como *negación de la madre* y afirmación correlativa del padre (en este caso, los sucesores del conquistador Cortés o Pizarro: Inglaterra, Francia, Estados Unidos).
34. *Ibid*. p. 115. Se denomina en México la *Reforma* a la irrupción del liberalismo (desde 1857). Por su parte, Paz nos dice que "el disfraz positivista no estaba destinado a engañar al pueblo, sino a ocultar la

desnudez moral del régimen a sus mismos usufructuarios [...] Al cabo de cien años de luchas el pueblo se encontraba más solo que nunca, empobrecida su vida religiosa, humillada su cultura popular. Habíamos perdido nuestra filiación histórica" (*Ibid*., p. 120). Sobre la influencia francesa en América latina nada mejor, para revivirla *por dentro* que la obra de Alejo Carpentier, *El siglo de las luces*: "Esteban soñaba con París, sus exposiciones de pintura, sus cafés intelectuales, su vida literaria [...]" (p. 29).

35. Sarmiento, *Facundo*, 1967, p. 51. Un importante análisis de Aníbal Ponce, *Humanismo y revolución*, 1970, sobre "Sarmiento y España", nos ayuda a descubrir 1a genialidad observativa de Sarmiento, al mismo tiempo que da a entender el fracaso de la "revolución burguesa" de 1520 en España (un siglo antes que la inglesa y dos que la francesa). Es evidente que el "liberalismo" no es más que la irrupción de una cierta burguesía dependiente y neocolonial en América latina.
36. Sarmiento, *op. cit.*, p. 111. Sarmiento nos propone aquí una "filosofía de la cultura" explícitamente. Llama a lo europeo la conciencia, la civilización, el ser, lo urbano; llama a lo americano lo bárbaro, la materia, el nomadismo, el campo. Uno es la industria, la inteligencia, la belleza, la razón; otro es la incultura, lo irracional, lo burdo, lo popular, lo hispánico, lo medieval, lo cristiano. "Quiroga", para Sarmiento, es lo mestizo, lo latinoamericano. Por ello se hace sumamente importante la obra de Saúl Taborda, *Investigaciones pedagógicas,* t. I-II, 1951, cuando plasma la categoría de "lo facúndico": "Quien tenga conciencia de pertenecer a una sociedad que se realiza en el tiempo de acuerdo a un insobornable sistema de fines, precisará con esta actitud el profundo sentido de ese advenimiento y se situará de pleno en las direcciones históricas de tesitura *facúndica* que contiene la clave del fenómeno Sarmiento" (t. II, p. 230), que no es sino "una conquista o colonización de una cultura sobre otra cultura" (*Ibid*.), porque "la empresa educacional de Sarmiento [tienel el deliberado designio de someternos al vasallaje de la cultura extranjera" (*Ibid*.)
37. Véase la obra de Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases*, 1957, en especial "La educación del hombre burgués" (pp. 210 *ss.*) .
38. José Hernández, *Martín Fierro*, I, 1069-1080, p. 53.
39. *Libérer l'avenir*, 1971, pp. 120 *ss.*
40. José Hernández, *op. cit.*, I, 1087-1092, p. 54.
41. Octavio Paz, *op. cit.*, pp. 122-131.
42. "Era un hábito de los sentidos y no amor lo que me unía a Mouche [...] Tres artistas jóvenes habían llegado [...], un blanco, un indio el poeta, un negro el pintor [...] El tema era uno solo: París [...] yo interrogaba a esos tres jóvenes sobre la historia de su país, los primeros balbuceos de su literatura colonial, sus tradiciones popu-

147

lares, [y] podía observar cuán poco grato les resultaba el desvío de la conversación [...] Los veía yo enflaquecer y empalidecer en sus estudios sin lumbre -oliváceo el indio, perdida la risa el negro, maleado el blanco-, cada vez más olvidados del sol dejado atrás [...] Al cabo de los años, luego de haber perdido la juventud en la empresa, regresarían a sus países con la mirada vacía [...] Yo percibía esta noche, al mirarlos, cuánto daño me hiciera un temprano desarraigo de este medio que había sido el mío [...] Cuando la noche se me hacía singularmente tangible, ciertos temas de la *modernidad* me resultaban intolerables" (Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, pp. 58-60).

43. "Ruth, desde otro extremo del mundo, era quien había despachado los mandatarios que me hubieran caído del cielo ...y yo había ascendido a las nubes, ante el asombro de los hombres del Neolítico [...] En estos últimos días sentía junto a mí la presencia de Rosario. A veces, en la noche, creía oír su queda respiración adormecida" (*Ibid*., p. 215).
44. *Idem*, *El reino de este mundo*, 1969, p. 121.
45. Octavio Paz, *op. cit.*, p. 40.
46. *Ibid*., pp. 13-14.
47. A. Villamil-C. Bejarano-A. Cote, *El gamín*, Universidad Javeriana, Bogotá, 1973 (inédito dactilografiado), p. 12.
48. Para una pedagógica del "centro" nada mejor que la visión histórica que nos dan Theodor Ballauf-Klaus Schaller, Pädagogik, tomo I: *Von der Antike bis zum Humanismus* (1969), tomo II: *Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert* (1970), tomo III: 19./20. *Jahrhundert* (1972), Karl Alber, Freiburg, que en sus 2514 páginas no sólo nos da una antología sino una interpretación "europea".
49. Para una bibliografía mínima sobre la pedagógica latinoamericana, además de las obras que citaremos a lo largo de este capítulo, véase la *Revista de Ciencias de la educación* (Buenos Aires), que trae buena bibliografía (*cfr.* T. Vasconi, "Contra la escuela", *RCE* 9 (1973, pp. 3-22); además, *Educación hoy. Perspectivas latinoamericanas* (Bogotá), desde enero de 1971, que tiene además una "colección" sobre temas tales como J. Vasconcelos -C. de Lora, *La escuela comunidad educativa*, 1972; Paulo Freire, *Concientización*, 1973; P. Furter-E. Fiori, *Educación liberadora*, 1973. Sobre el cambio social y la educación consúltese Juan C. Agulla, *Educación, sociedad y cambio social*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973, de interés; Tomás Vasconi, *Educación y cambio social*, 1967 (bibliografía, pp. 117-130); C. E. Beeby, *La calidad de la educación en los países nacientes*, 1967; sobre un intento más teórico A. Morales, *Hombre nuevo: nueva. educación*, 1972; y el capítulo de Aída Vázquez, "Problemas de educación en el tercer mundo", en obra conjunta con Fernand Oury, *Hacia una pedagogía del siglo xx*,

148

1967, pp. 225 *ss.*; sobre historia, Luis Zanotti, *Etapas históricas de la política educativa*, 1972; o más monográfico, Juan C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina* (*1880-1900*), 1970, como ejemplo de un período de un país latinoamericano.

50. Véase *cap, III*, §§ *17-18*, t. I, pp. 130-140, en especial *notas 354-358* de esta *Ética*. Es conocida la siempre clásica obra de Werner Jaeger, *Paideia*, trad. cast., 1967. Debemos, sin embargo, proponer algunas reflexiones. Para Platón, y posiblemente para Sócrates, el aprendizaje es "reminiscencia" (*anámnesis*) (*Menón* 81 a-82; *Fedón* 72 e-73 a; *Fedro* 249 b-c; *República* 476 a, 507 b) que se alcanza en último término por la *dialéctica-ontológica*. Es un recordar "lo Mismo" (*tò autó*) que ya se había visto entre los dioses (*Teeteto* 191-195; *Filebo* 34). "Lo Mismo" (véase lo ya dicho en esta *Ética*, § 14, t. I, pp. 104-106) es *divino*: las ideas, pero al mismo tiempo lo es la *cultura griega*. Pedagógicamente Sócrates, por su método mayéutico, lleva al discípulo a la respuesta *griega* de lo que pregunta y le hace creer que son ideas divinas; es decir, diviniza la cultura griega. ¡Sutil dominación pedagógica! Además, el pedagogo, que no es el padre del hijo, lo toma bajo su responsabilidad y ocupa el lugar del padre. Como veremos, el discípulo, como en el caso del *Émile*, es como un ente orfanal ante un despótico *ego magistral* que sólo le asigna al huérfano-niño la función de *recordar* "lo Mismo". Toda pedagógica de la dominación es disciplina memorativa, rememorante: hay que recordar lo que el ser del maestro es. El olvido del ser heideggeriano nos habla igualmente de dominación. ¿Cómo podría haber olvido o recuerdo de lo *nuevo* que el discípulo es, si nunca *ha sido* sino que *será*?
51. S. Freud, *Briefe*, *1873-1939*, 1960, p. 244.
52. Pierre Legendre, *L'amour du censeur*. *Essai sur l'ordre dogmatique*, 1974, p. 26. Esta sugestiva obra, que parte de la erótica para realizar una hermenéutica socio-política del derecho medieval, nos permite pasar del *texto* canónigo al *texto* psicoanalítico y político. No se confunda, en la exposición que sigue, la *cristiandad* (una cultura de la que trataremos) con el *cristianismo* (una religión de la que aquí no nos ocuparemos).
53. *Ibid*., p. 36. Véase en esta obra, especialmente, el capítulo denominado "El orden sexual y su terror" (pp. 124 *ss.*) y "Política de los confesores" (pp. 143 *ss.*), que nada tiene ya de común con las superficiales críticas unilaterales de los liberales latinoamericanos. Consúltese G. Le Bras, *Institutions ecclésiastiques de la chrétienté médiévale*, t. I-II, 1959-1964.
54. Citaremos de sus *Obras completas*, ed. Lorenzo Riber, t. I-II. 1947-1948. El *De disciplinis*, II, pp. 337-687. Sobre pedagógica consultar *Contra los pseudodialécticos* (1520)*, Pedagogía pueril* (1523), Carta II a Carlos Montjoy (1523), *Arte de hablar* (1532), *De consultatione* (1523),

De la disputa (1531), etc. Nuestro crítico pedagogo nos dice en un pasaje que "algunas cosas hay que diera yo tanto por desaprenderlas como otros pagan por aprenderlas" (*Contra los pseudodialécticos*, p. 295). Y hablando del sin sentido de la educación feudal dice que "si el vulgo entendiera tales demencias, fueran las masas obreras quienes los echarían de la ciudad, silbados, abucheados, haciendo sonar sus herramientas como a gente mentecata y carente de sentido común" *Ibid*., p. 296). Véase el distanciamiento existencial de Vives con respecto al mundo feudal y el acercamiento a la realidad burguesa (al hablar positivamente de mano de obra renacentista).

55. *De las disciplinas*, II, 1; t. I, p. 399. En esta obra, después de criticar la decadencia de los estudios (artes o disciplinas), entra a criticar una por una las ramas centrales del *curriculum* del siglo XV: la gramática, la dialéctica, la retórica, la filosofía, la medicina y matemática, el derecho civil y el mismo método de la enseñanza. Es un tratado esencial de la pedagógica moderna.
56. *Ibid*., prefacio. II, p. 341. Obsérvese la fundamentación de la prO" blemática pedagógica sobre la "naturaleza", que pronto ocupará el lugar de la cultura medieval. En Vives, además, se ve ya presente la figura constituyente del *ego magistral*: " ...porque con ella no quedase perjudicado yo, el *preceptor*, ni con ella dañado los estudiantes" (*Ibid*.).
57. *Ibid*., p. 338.
58. Véase la diversa interpretación de este pensador dada por Aníbal Ponce, "La educación del hombre burgués", en *Educación y luchas de clases*, pp. 211 *ss.* ("Si la educación caballeresca ya no servia para este noble que tendía a volverse cortesano, poco le servía la dialéctica y la teología al buen burgués que fletaba buques para el nuevo mundo"; p. 212), y por Max Horkheimer, "Montaigne und die Funktion der Skepsis", en *Kritische Theorie*, 1968 (trad. cast., Barral, Barcelona, 1973); Saúl Taborda, *Investigaciones pedagógicas*, II, pp. 113-147 (sobre el *galant homme*), pp. 149-164 (el *gentleman*).
59. Montaigne, "De l'institution des enfants", en *Essais*, I, cap. XXVI; ed. de M. Rat, t. I, 1962, pp. 161-162. Para una bibliografía, *Ibid*., pp. XLII-LXV.
60. Si se lee, por ejemplo, la obra de Fénelon, *De l'education des filles* (ed. Firmin-Didot, 1886), puede observarse, entre otros aspectos, un machismo presente en todas las líneas ("instruction des femmes sur leurs devoirs", caps. 11 y 12, pp. 65-79); se sitúa en el nivel de la burguesía ("Ella tiene la ciencia de hacerse servir... Es necesario elegir los sirvientes. ."; p. 70), y que lentamente se libera de la tutela clerical ("Creo que usted -la madre- podrá darle mejor educación que ningún convento"; p. 86); etcétera.

61. Usaremos la edición de F. Richard, 1964 (con bibliografía en páginas XLI-L).
62. Debe tenerse en cuenta, por ejemplo, que un Locke (1632-1704), que contempla la revolución burguesa inglesa de Cromwell, nos propone la antropología de la *tabula rasa*: el hombre nace sin presupuestos, sin antecedentes, sin condicionamientos. ¡Se lo puede educar admirablemente! Su obra pensamientos acerca de la educación apareció en 1693.
63. Se equivoca entonces A. Mitscherlich, *Auf dem Wer zur vaterlosen gesellschaft*, 1971, ya que el padre se enmascara en sustitutos ambiguos.
64. *Émile*, I; p. 5.
65. *Ibid*., p. 7.
66. *Ibid*., V, p. 514. "Mais considérez premièrement que, voulant former l'homme de la nature, il ne s'agit pas pour cela d'en faire un sauvage et de le reléguer au fond des bois" (*Ibid*., IV, p. 306).
67. *Ibid*., I, p. 5. "Las buenas instituciones sociales son las que saben mejor desnaturalizar (*dénaturer*) al hombre, arrebatándole su existencia absoluta para darle solamente una relativa, transportando el *yo* a la unidad común" (*Ibid*., p. 9). "El hombre civil nace, vive y muere en la esclavitud: en su nacimiento ya se lo calza en un chaleco (se lo faja); en su muerte se lo clava en un cajón; en tanto guarda figura humana se lo encadena a las instituciones" (p. 13). "He aquí, desde los primeros pasos, fuera de la naturaleza" (p. 19).
68. S. Freud, *Das Unbehagen in der Kultur*, (t. III, pp. 18 *ss*; pp. 217 *ss.*), no acepta que pueda negarse el valor de la cultura en general. En realidad, Rousseau no niega la cultura en general sino que, obnubilado por la "cultura feudal" o eclesiástica imperante, proyecta su crítica de *esa* cultura, a toda cultura. Así entendida la crítica rousseauníana adquiere mayor importancia.
69. *Émile*, I, p. 8.
70. *Ibid*., pp. 7-8.
71. *Ibid*., II, p. 179.
72. *Ibid*., p. 71.
73. *Ibid*., I, p. 13.
74. *Ibid*., II, p. 70.
75. "Entre los niños de la ciudad ninguno es tan diestro como él" (*Ibid*., II, p. 180)."Veo en los campos trabajar a los muchachos [...]" (*Ibid*., III, p. 183)."La primera y la más valiosa de todas las artes es la agricultura" (*Ibid*., III, p. 216).
76. "Sí tiene la desgracia de ser educado en parís... está perdido" (*Ibid*., III, p. 235)."Es necesario no exponerlo a la pompa de la corte,

al fasto del palacio [...]" (*Ibid*., IV, p. 260). "No querría tener un palacio por morada" (*Ibid*., IV, p. 433). "Emilio no era un rey [... para llevarlo] de ciudad en ciudad, de palacio en palacio, de círculo en círculo" (*Ibid*., V, p. 597).

77. *Ibid*., III, p. 226. "En la sociedad, donde se vive dependiendo de otros, se debe devolver en trabajo el precio de su mantenimiento; sin excepción. El trabajo es un deber indispensable" (*Ibid*.). Rousseau se encuentra, sin embargo, entre dos mundos, ya que no puede dejar de reconocer (resabio feudal) que "de todas maneras, la agricultura es la primera profesión del hombre" (*Ibid*.).
78. *Ibid*., III, pp. 224-225.
79. *Ibid*., IV, pp. 434-435.
80. *Ibid*., V, pp. 574 *ss.* Por otra parte, es interesante indicarlo, para Rousseau lo *útil* tiene mayor valor que lo *honesto*, y por ello alaba a los viajeros que saben *utilizar* sus viajes y no simplemente extasiarse contemplativamente ante los monumentos.
81. *Ibid*., I, p. 27.
82. *Ibid*.
83. *Ibid*., pp. 28-29.
84. *Ibid*., 11, p. 69.
85. *Ibid*., I, p. 12.
86. *Ibid*., IV, p. 300.
87. J. Pestalozzi, "Semejanza entre el crecimiento orgánico y el desarrollo humano", en Francisco de Hovre, *Grandes maestros de la pedagogía contemporánea*, trad. cast., p, 270. Véase Federico Delekat*, Pesta-Lozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*, ed. it., 1928, donde se sitúa la problemática.
88. El problema de la introyección (en terminología freudiana: "La agresión es introyectada [*introjiziert*], internalizada [*verinnerlicht*]... "; *Das Unbehagen in der Kultur*, VII, p. 250) tiene la mayor importancia en el sociopsicoanálisis, ya que las instituciones pedagógicas constituyen el *êthos imperante* (que Freud llamaría el *Ueber lch*, o el padre interiorizado en la superación del edipo).
89. *Émile*, III, p, 211.
90. Edición de 1916, p, 25.
91. María Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica, applicato all'educazione infantile*, 1913, p. 230.
92. "Siempre que enfoquemos la discusión de un nuevo movimiento educativo, es especialmente necesario tomar el punto de vista más amplio, el social" (John Dewey, *The school and society* (1900), 1956, p. 7).

93. "Las modificaciones que se introducen en los métodos y programas educativos son, por tanto, el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que se está formando, como lo son los cambios producidos en la industria y el comercio" (*Ibid*.. p. 8).
94. John Dewey, *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. 1925. p. 12.
95. Además de la obra de H. Marcuse. *Eros y civilización*, sería interesante consultar las obras de Gérard Mendel. *La révolte contre le père*. 1968; *Idem*. *Pour décoloniser l'enfant*. 1971, y *La crise de générations*, 1974 (bibliografía en pp. 265 *ss*.).
96. S. Freud, *Das Unbehagen in der Kultur*. VII (t. III, p. 47; t. IX. p. 250). Reflexiónese sobre la metáfora propuesta: "ciudad conquistada [*eroberten*]"; se trata entonces del fenómeno de la "represión" [*Verdrängung*]" (*Ibid*., VIII; t. III. p. 59; t. IX. p. 264).
97. *Cfr.* H. Marcuse. *One-Dimensional Man*. I, 4.: "El cierre del universo del discurso. El lenguaje de la burocratización total"; Henry Jacoby. *La burocratización del mundo*. Siglo XXI. México. 1972. La pedagogía rusa, por ejemplo, de Makarenko, *Poème pédagogique* (trad. francesa), 1960, tiene la misma significación.
98. *Historia General y Natural de las Indias*. t. III, p. 60.
99. *Sumario de la Natural historia de las Indias*. t. VIII. 1945, p. 2.
100. *Democrates alter*, p. 15.
101. *Facundo*, pp. 51 y 39. *Cfr.*, el apéndice "Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular", publicado también en *Dependencia cultural y creación de la cultura en América latina*, Bonum, Buenos Aires, 1974. pp. 43 *ss.*
102. Prólogo a Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, p. 7.
103. Véase Armand Mattelart. *La comunicación masiva en el proceso de liberación*. 1973; *Idem*, *Cómo leer el Pato Donald*, 1972; Armand y Michele Mattelart, *Juventud chilena: rebeldía y conformiso,* 1970, sobre el tema que sugeriremos a continuación.
104. G. Mendel, *La crisis de générations*, p. 137.
105. Véase Alejandro Nieto, *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*, 1971. bibliografía en pp. 267-277.
106. *Cfr.* Albert Borgmann, *The philosophy of language. Historical foundations and contemporary issues,* 1974. Para una introducción a la lingüística actual. Gabriel Bès*, Curso de introducción ala lingüística,* 1972. Para una lingüística de la liberación será necesario ocuparse muy especialmente de todo aquello que "dejamos de lado" para llegar a constituir "objetos abstractos" manejables por la ciencia, a fin de

153

poder tomar en cuenta la "totalidad lingüística" vigente y dominadora y poder estudiar "lo oprimido" en dicha totalidad (o lo excluido como "no-ser" y por ello "no-palabra"). Se tratarla de ver cómo surge la "novedad" lingüística desde la novedad de la experiencia liberadora.

107. Para este parágrafo, además de la bibliografía ya indicada téngase en cuenta Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1970; *Idem, La educación como práctica de la libertad*, 1970; Guillermo Gutiérrez*, Ciencia, cultura y dependencia*, 1973; Darcy Ribeiro*, La universidad latinoamericana*, 1971; Héctor Silva Michelena-Heinz Sonntag, *Universidad, dependencia y revolución*, 1971; y dentro de una visión todavía "desarrollista", José María Echavarría, *Filosofía, educación y desarrollo*, 1970; y desde Estados Unidos, Noam Chomsky*, La responsabilidad de los intelectuales,* (*Los nuevos mandarines*), 1971; Alberto Parisi, *La problemática de la cultura en América latina*, 1974.

108. En la *Philosophie des Rechts*, § 151, Zusatz, p. 301., Hegel nos dice que "la pedagógica es el arte de hacer al hombre sittlich (ético)". claro que nos advierte pronto que "el hombre muere por las costumbres, es decir, que cuando se ha acostumbrado en la vida cotidiana, deviene lerdo espiritual y físicamente" (*Ibid*.). Sin embargo, el *unsit*tlich o deshabituamiento que proponemos no se trata sólo en el sentido de ser activo "dentro" de la Totalidad, sino de ser liberador "más allá" del sistema: no-instalado.

109. *Totalité et infini*, pp. 244 *ss*.

110. Lema inicial de la obra de Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, p. 7. Hemos cambiado la expresión "lo otro" por "el otro" en el texto de Machado.

111. *Ibid*., p. 79.

112. Véanse las posiciones posibles que hemos indicado en la *nota 180*, del § *44*, más arriba. Desde la posición 3 a la 10 inclusive, son propiamente pedagógicas. Las relaciones preponderantes de dominación pedagógica son las 4. (Padre-hijo) y 7. (Padre-hija), que derivan de la 1. (Varón-mujer).

113. Pablo Neruda, *Obras escogidas*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1972, t. II, p. 413: "1 pueblo".

114. *Das Unbehagen in der Kultur*, VIII, p. 269.

115. Véase C. Trimbos, *Hombre y mujer*, pp. 155-250, sobre la cuestión "Las relaclones conyugales y la regulación de los nacimientos".

116. Véase en esta *Ética* cap. IV, I 24, t. II, pp. 52 88.

117. Imre Hermann, *L'instinct filial*, p. 155.

118. Gérard Mendel, *La crise de générations*, p. 138. "En la hora actual constatamos que el joven rechaza el identificarse con el modelo propuesto por su padre, por los adultos y la sociedad. No quiere lle-

gar a ser como ellos. El rechaza la herencia o la que todavía queda de ella. Se trata de una cuestión muy diferente a un conflicto de generaciones, proponemos llamarla crisis de generaciones" (*Ibid*., p. 148).

119. Véase Alejandro Nieto, *La ideología Revolucionaria de los estudiantes europeos*, Ariel, Barcelona, 1971, bibliog. pp. 267-277. Concluye diciendo: "En todo caso los poderes constituidos intentarán soterrarlos con el arma de la represión y los instrumentos de la recuperación. Y hay también que dar por seguro que la revolución (juvenil) nunca se extinguirá mientras no se eliminen las causas que la provocan" (p.266).

120. En el *esquema 24* del § 49, esta acción trans-ontológica la hemos indicado con la *flecha c* (véase en el *cap. VI*, § 36, t. I, pp. 171-173).

121. Véase nuestro trabajo" ¿El ser de Latinoamérica tiene pasado y futuro?", en *América latina, dependencia y liberación*, pp. 24-36 (en la misma obra se trata la cuestión en pp. 18-66).

122. Véase, por ejemplo, la obra citada de Octavio Paz, o la de J. J. Hernández Arregui, *¿Qué es el ser nacional*?, 1973, o del mismo autor *La formación de la conciencia nacional*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1973. La temática va en aumento y en todos los países latinoamericanos la pregunta del "ser nacional" se va planteando. A veces deriva en un mero indigenismo, o en la negritud del *bantú* (para los países de preponderancia negra), o en "literatura". De todas maneras, la "necesidad" de autodefinirse indica una realidad pedagógica: el hijo-discípulo-pueblo quiere decir su palabra, quiere decir *quién es*.

123. Es en este tema donde América latina ha sido más original que en otros campos del saber humano. Véase la obra de Iván Illich, *Une société san école*, 1971; y del mismo autor *Libérer l'avenir*, 1971 (ambas obras son fruto de los trabajos realizados por Illich en el CIDOC de Cuernavaca, México); *Alternativas al médico*, 1974; *Alternativas al transporte*, 1974; *Hacia una sociedad convivencial*, 1972 (y su versión inglesa *Retooling society III*, *Ibid*., bibliogr. pp. 37/1-42). Este último trabajo exige un conocimiento anterior del informe del MIT al Club de Roma, de D. Meadows-Joergen Randers-William Behrens, *Los limites del crecimiento*, trad. cast., 1972 (de la obra inglesa publicada ese mismo año). Queremos indicar, además, entre la inmensa bibliografía sobre pedagogía y realidad educativa en América latina el Decreto Ley 19326 o "Ley general de educación" del Perú (marzo de 1972), y "Reforma de la educación peruana. Informe general" de la Comisión de reforma, Lima, 1970, en las cuales intervino activamente el filósofo Augusto Salazar Bondy; ambas publicaciones fueron editadas por el Ministerio de Educación (Lima).

124. *El filicidio*, p. 23. El mamífero pre-humano es como una preparación zoológica a la alteridad humana. Los ovíparos, en cambio, nacen en relación animal-naturaleza y el proceso pedagógico es mínimo

(en algunas especies la pedagogía es nula y todo es puramente instinctual específico).

125. *Cfr.*, Imre Hermann, *L'instinct filial*, pp. 71-83: "El instinto de nutrición".

126. *Ibid*., p. 295.

127. *Ibid*., pp. 296-299.

128. Los trabajos de un Piaget, por ejemplo, deben situarse en este contexto: Ciertamente limitado por sus experiencias en las culturas del "centro-imperial", sus conclusiones importan un adelanto en el estudio de la estructuración genética y en la primera evolución del niño. Sería necesario modificar sus hipótesis a partir de la realidad pedagógica de la "periferia".

129. *Cfr.* I. Hermann *op. cit.*, pp. 359-370.

130. A. Rascovsky, *op. cit.*, p. 32.

131. I. Illich, *Alternativas al médico*, Doc. 68/102, p. 1.

132. La excelente obra de Rick Carlson, *El fin de la medicina*, trad. cast. en borrador, publicada en la obra citada en la nota 434, pp. 6/1-194, dice claramente que "por supuesto que *servicios* lo incluye todo, desde la TWA hasta los locales de servicios rápidos de comidas. Pero se espera que la mayor expansión futura se producirá en otra parte: en los servicios de educación, salud y bienestar, que han sido oficialmente burocratizados" (p. 6/39).

133. Pasaje inverso y con otro sentido del indicado por G. Mendel, "De la régression du politique au psychique", en *Sociopsychoanalyse*, 1972, pp. 11-63, cuando nos dice que "la regresión de lo político a lo psíquico acontece cuando el conflicto social no puede efectuarse a fondo" (p. 16). La represión policíaca deriva el conflicto social en conflicto psicológico introyectado. Por el contrario, el pasaje del niño a sus cinco años, superado el edipo, es el comienzo de su entrada a lo politico-propedéutico (su real entrada la hará en su juventud adolescente).

134. I. Illich, Libérer l'avenir, p. 111, en el capítulo que tiene por título: "La enseñanza: una vana tarea".

135. I. Illich, *Hacia una sociedad convivencial*, p. 0/9.

136. El hijo de una familia culta en nuestros pueblos subdesarrollados tiene ventajas sobre el hijo de un analfabeto. De la misma manera "al rico le serán ofrecidas más enfermedades creadas por los médicos (llamadas enfermedades iatrogénicas), y el pobre será privado de su capacidad de sobrevivir" (*Ibid*., p. 1/4).

137. *Ibid*., pp. 3-46. El valor de las reflexiones de nuestro autor consiste en que indica la contradicción de ciertos sistemas: dicen educar y deseducan, dicen sanar y enferman, pero, lo más grave es que los mismos "sistemas" no pueden autogobernarse: "Con la posible excep-

ción de China bajo Mao, ningún gobierno podría reestructurar la sociedad siguiendo una línea convivencial. Los gerentes burocráticos de nuestros principales instrumentos -naciones, corporaciones, partidos, movimientos estructurados, profesiones- tienen el poder. Este poder está consagrado al mantenimiento de las estructuras orientadas por el desarrollo que manipula... (Estas burocracias gerenciales) no tienen, sin embargo, la capacidad de invertir la estructura básica de los dispositivos institucionales que administran" (*Ibid*., pp. 2/8-9).

138. *Op. cit.*, pp. 10-11. En el *Informe general* de la "reforma de la educación peruana" se nos dice que "el sistema educativo tradicional reflejó siempre en todas sus características la naturaleza del ordenamiento global de la sociedad y contribuyó decisivamente a perpetuarlo" (*Op. cit.*, p. 15); "exagerando los términos, podríamos decir, aunque sin estar completamente descaminados, que estamos gastando más de 7 mil millones al año para producir cada vez más analfabetos... A los defectos de tipo educacional vienen a sumarse las deformaciones sociales y económicas de un país alienado y dependiente, potenciándose de este modo los resultados negativos del sistema nacional de educación" (p. 16).

139. *Reforma de la educación peruana. Informe general*, p. 40.

140. Véase "La escuela o la vaca sagrada", en I. Illich, *Libérer l'avenir*, pp. 120 *ss*. Para una repercusión en el mundo europeo de la cuestión de la "desescolarización" véase Hartmut von Hentig, *Cuernavaca: oder Atternativen. zur Schule*, 1971, bibliog., pp. 136-139.

141. Darey Ribeiro, *La universidad latinoamericana*, p. 100 (bibliografía en pp. 303-314). A este trabajo, el más importante en su género, habría que agregar del mismo autor *La universidad nueva. Un proyecto*, Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973.

142. Véase "Imperio, universidad y CIA", en H. Silva-H. Sonntag, *Universidad, dependencia y revolución*, pp. 141 *ss*. Con respecto a si "¿Es posible una sociología de la liberación?", véase Orlando Fals Borda, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, 1970, pp. 22 55.

143. Véase H. Jaguaribe, *Ciencia y tecnología en el contexto sociopolítico de América latina*, 1971, la parte histórica en pp. 23-49; Amílcar Herrera, *Ciencia y política en América latina*, 1971; para un planteo del "centro" *cfr.* Jean J. Salomon, *Ciencia y política* (ed. cast., 1974, bibliogr., en pp. 265-277).

144. O. Varsavsky, *Ciencia, política y cientificismo*, 1971, pp. 79-80. La revista *Ciencia Nueva* (Buenos Aires) ha entregado mucho material crítico en esta línea.

145. El origen profundo del pensamiento "radical" del *centro* tiene diversos puntos de partida. Recordaremos uno. Antes de la Segunda Guerra mundial E. Husserl, *Die Krisis der europäische Wissenschaf-*

ten (Husserliana VI, 1962), indicó ya la prioridad ontológica del "mundo de la vida cotidiana" (Lebenswelt, que es "lo ya dado": *Vorgegebenheit*, *cfr.* § *38*, p. 149): la ciencia es un nivel temático que emerge desde el horizonte no-temático de la cotidianidad. Desde esa hipótesis M. Heidegger, *Die Frage nach dem Ding* (Niemeyer, Tübingen, 1962), muestra igualmente que la pregunta por la cosa es posterior a la pregunta por el ser, por el mundo: las ciencias desde el renacimiento suponen la comprensión natural (pp. 68 *ss.*). En esta tradición, pero mediando los descubrimientos de la escuela socio-ontológica de Frankfurt, está el pensamiento de H. Marcuse, *One dimensional man* (en su segunda parte, cap. 6 y 7, sobre la racionalidad tecnológica y el pensamiento positivo). Por su parte N. Chomsky, *American Power and the new mandarins* (Pantheon Books, Nueva York, 1969; ed. cast. Ariel, Barcelona, 1971), sitúa ahora más explícitamente todavía el problema de la ciencia, la tecnología y el "intelectual" dentro de una reflexión ético-política a partir de la guerra de Vietnam. Chomsky hace la radiografía del intelectual "guerrero": "El nuevo acceso al poder de la *intelligentsia* técnica ¿es una ilusión una realidad que va en aumento?" (En "Cultura liberal y objetividad", *op. cit.*, ed. cast., p. 87). Comienza así la crítica de la pretendida *universalidad* de la *objetividad* de las ciencias. Por otra parte, las llamadas "ciencias del hombre" comienzan a descubrir su prioridad ético-política sobre las "ciencias de la naturaleza" (sean éstas fácticas, exactas. ..) Véase Stephan Strasser, *Phénoménologie et sciences de l'homme*, 1967. Otra vertiente del replanteo de las ciencias, la tecnología y la función del intelectual lo ha dado, desde el "centro", el pensar de Antonio Gramsci, "La formación de los intelectuales" (en *Antología*, Siglo XXI, México, 1970), que nos dice que "el modo de ser del nuevo intelectual no puede ya consistir en la elocuencia, sino en el mezclarse activo en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasor permanente [...] superior al espíritu abstracto matemático; de la técnica-trabajo pasa a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se sigue siendo *especialista* y no se llega a *dirigente* (especialista + político)" (p. 392). Gramsci piensa que el intelectual puede ser revolucionario si está *orgánicamente* unido al pueblo. Ya en la *periferia* el pensamiento de Mao Tse-tung, "Reclutar gran número de intelectuales" (en *Obras escogidas*, II, pp 311 *ss.*) declara que "sin la participación de los intelectuales es imposible la victoria de la revolución" (p. 311). Se ha visto que el imperialismo, lo primero que hace en las neocolonias es eliminar a los intelectuales; tal es el caso de Brasil, Chile, Zaire o Checoslovaquia. En especial, se persiguen las "ciencias humanas" crítico-liberadoras. El mejor "caballito de batalla" entonces, que tiene el *centro* para su dominación es el positivismo cientificista (véase Th. W. Adorno y otros, *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, ed. cast., 1973) porque pretende gozar de una estructura epistemológica

exenta de toda interpolación moral, política, humana: su pretendida "objetividad" se transforma en un arma "inocente".

146. Véase "La dependencia tecnológica", en H. Silva-H. Sonntag, *op. cit*., pp. 135 *ss.*

147. De la misma manera el *ego cogito* cartesiano está en su origen como vacío de contenidos, siendo aparentemente su propio fundamento; para Newton también el *espacio vacío* o absoluto es el punto de partida de la física. De la misma manera, las ciencias económicas parten de un "mercado vacío" que se va llenando de "mercancías" que se proponen a la venta del consumidor universal, ideal, puro.

148. Véase Armand Mattelart, *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, 1973, donde explica que "el objeto, el *nuevo fetiche*, enmascara la mistificación de una clase que deja de blandir su utopía política de igualdad cívica entre los hombres, para proclamar una democracia pragmática a través del consumo y la producción. Como lo proclama un aforismo de publicidad comercial: *La TV para todos y todos para la marca X*" (p. 43). Véase M. J. McLuhan-Quentin Fiore, *Guerre et paix dans le village planetaire*, trad. fran., 1970.

149. Iván Illich. *Hacia una sociedad convivencial*, p. 2/47. Para una bibliografía sobre el tema, *Ibid*., pp. 42/24-41.

150. Rick Carlson, *op. cit.*, p. 6/154. Este capítulo se denomina "El final de la medicina", como transición a "Una macro-medicina" (pp. 61182 y ss). Es interesante indicar que son viejos los particularmente "explotados" por la industria quimioterápica y clínico-hospitalaria, mediando el médico, ya que en los EE. UU. en 1970 cada persona mayor de 65 años gastó 791 dólares (anual), y sólo 296 de 19 a 65 años alcanzaron esa cifra. El "viejo" (que en los países del "centro" tiene altas jubilaciones) es el objeto preferido de la medicina (véase R. Carlson, *op. cit.*, pp. 6/104 *ss.*). Sería muy interesante tomar otros casos de "sistemas pedagógicos" como, por ejemplo, el transporte tal como se practica actualmente: todos los medios tradicionales y sumamente baratos, como la bicicleta, el caballo, etc., son suprimidos en beneficio del automóvil, consumidor de petróleo tal como lo quieren las grandes empresas multinacionales (tanto de automóviles como de extracción y comercialización del petróleo): véase I. Illich, *Alternativas al transporte* ("El americano típico consagra más de 1.500 horas por año a su automóvil: sentado dentro de él, en marcha o parado, trabajando para pagarlo, para pagar la gasolina, las llantas, los peajes, el seguro, las infracciones, y los impuestos para las carreteras federales y los estacionamientos comunales"; pp. 44/9-10). Lo peor que acontece es que se nos hace creer a los países "periféricos" que no gozamos de los beneficios de poseer un auto propio. Se *enseña* a comprar un auto y conducirlo, para ganar tiempo ("porque es *oro*"), pero al mismo tiempo, al agrandarse las ciudades crecen más todavía

las dificultades. Al fin estamos más lejos y usamos más tiempo que en la Cristiandad colonial para llegar al trabajo cotidiano y vivir con nuestra familia.

151. Véase en esta *Ética* los §§ *2-6* del cap. I (t. I. pp. 33 *ss*) , §§ *21-22* del cap. IV (t. II. pp. *22 ss*.) y § *46* del cap. VII, en este tomo (puede aún verse el § *58* del cap. IX).

152. Carlos Fuentes, "Todos los gatos son pardos", en *Los reinos originarios*, 1971, p. 115.

153. Con respecto a nociones tales como Estado imperial, Estado neocolonial, nación, país y en especial *pueblo*, véase en esta *Ética*, cap. IX. §§ *55-56*.

154. Hemos ya indicado el análisis socio-psicoanalitico de Pierre Legendre, *L'amour du censeur*, sobre el derecho canónigo pontificio en la Edad Media, donde se muestra que es el origen del actual derecho administrativo occidental ("La burocracia como universo feliz y culpable" pp. 212 *ss*.). Es de sumo interés mostrar a las "instituciones" en relación a la interpretación freudiana de autocensura (*Ueber-ich*). Schumpeter explica que "las burocracias europeas son el producto de un largo desarrollo hasta que de ellas nació la poderosa maquinaria con que hoy nos encontramos... Crece en todos los lugares, independientemente de los métodos políticos que una nación haya adoptado" (En *Capitalismo, socialismo y democracia*, trad. cast. Madrid, 1968, citado por Henry Jacoby, *La burocratización del mundo*, p. 280). El manejo burocrático de la pedagogía (como de todo lo que cae en sus manos, como lo muestra el mismo H. Kissinger en el capitulo "Impacto de la estructura administrativa", en su obra *American foreign policy* [trad. cast. *Política exterior norteamericana*, 1971, pp. 17 55]) constituye al maestro en un "empleado" falto de toda creatividad y expuesto cotidianamente a los inspectores de una fría y lejana planificación. El maestro y el niño introyectan así la censura social de los programas y reglamentos, el *Super-yo* freudiano que los obliga con férreas exigencias pseudomorales. El "mecanismo burocrático" es parte esencial de la pedagogía dominadora.

155. Véase H. Marcuse, "Notas para una nueva definici6n de cultura", en *Ensayos sobre política y cultura*, 1970, pp. 87 *ss*. Estamos sin embargo en desacuerdo con Marcuse (y con la Escuela de Frankfurt) cuando se habla de "cultura superior", como lo mejor, por oposición a la cultura de tendencia "política y popular predominante" (p. 109). La "élite intelectual" queda mal definida, e igualmente la cultura popular.

156. *Historia de la Iglesia en América latina*, en la sección que tiene por titulo "La cultura latinoamericana" (p. 60). Sobre este tema pensamos publicar un volumen con unas seis conferencias que hemos dictado en los últimos años sobre la cultura.

157. Léase lo que explicamos en esta *Ética*, cap. IX, § *55*, en el tomo III, 2.
158. Véase un "estado de la cuestión" europea de la problemática sobre la ideología en la obra conjunta (contribuyen Horkheimer, Marcuse, Tillich, Plessner, etc.). *Ideologienlehre und Wissenssoziologie*, 1974, con bibliografía, editada por Hans-J. Lieber.
159. Véase el § 7 del cap. II de esta *Ética* (t. I, pp. 65-69) .
160. Véase M. Heidegger, *Sein und Zeit*, §§ *35-38*, pp. 167 *ss.* Heidegger nos describe el "ser cotidiano (*alltägliche Sein*) " inauténtico. El peligro está en que los europeos no llegan a distinguir entre cultura inauténtica de masa y cultura popular auténtica. La única "salida" será el trágico solipsismo crítico-elitista de los pocos sabios que se separan de la masa-pueblo por la crítica. Es una inadecuada solución de la relación intelectual-historia.
161. H. Marcuse, *Ensayos sobre política y cultura*, p. 91. Marcuse, que ha indicado en muchas de sus obras la cuestión de la exterioridad, no sabe cómo iniciar desde la exterioridad la totalidad de su discurso filosófico. Sólo la indica aquí o allí pero no como origen de su pensar: ¡He allí su limite! Desde la ideología del Otro como Enemigo, parten los trabajos del "servicio de inteligencia americano" (*Cfr.* Víctor Marchetti-John Marks, CIA, '1974) .
162. Aníbal Ponce, *op. cit.*, p. 268.
163. H. Marcuse, *El hombre unidimensional*, ed. cast., p. 123.
164. Guillermo Gutiérrez, *Ciencia, cultura y dependencia*, p. 33. Trabajo a tenerse muy en cuenta porque introduce ya muchas de las distinciones que hemos usado en esta corta exposición sobre la cultura.
165. Sobre la diferencia entre pro-yecto, proyecto y modelo, véase lo dicho en el *cap. IX* de esta *Ética*, § *58* (tomo III, 2). Acerca de los modelos políticos latinoamericanos sobre los que hablaremos a continuación, véase en dicho parágrafo el *esquema 34* (en el mismo tomo III, 2).
166. *Der Formalismus in der Ethik*, p. 495. Sobre este tipo de planteo véase Eduard Spranger, *Formas de vida* (ed. cast., 1966), pp. 406-421: "El ideal personal". La axiología no comprendió que el pro-yecto ontológico funda la estructura ideal de valores (*cfr.* en esta *Ética*, cap. II, § 8, t. I, pp. 80 *ss.*).
167. Véase la obrita de Siegfried Keil, *Aggression und Mitmenschlichkeit*, 1970.
168. Martin Buber, *Reden über Erziehung*, 1964, p. 11. Véase la obra de Reinhold Mayer, *Franz Rosenzweig: eine Philosophie der dialogisches Erfahrung*, 1973.

161

169. Mao Tse-tung, "Sobre la nueva democracia", XV, en *Obras escogidas*, t. II, p. 396. En esta corta obra Mao efectúa un sinnúmero de valiosísimas distinciones para nuestra problemática. Nos habla de "vieja" y "nueva" cultura (*Ibid*., p. 354), cultura "dominante" (p. 355), cultura "dada (como forma ideológica)" (p. 354), cultura "imperialista" (p. 384), cultura "semifeudal" (p. 384), culturas reaccionarias" (*Ibid*.), "revolución cultural" (p. 387), "la cultura de nueva democracia es la cultura antiimperialista y antifeudal de las amplias masas populares" (p. 388), cultura "nacional" (p. 394), "nueva" cultura nacional (p. 395), nueva cultura "mundial" (p. 396), cultura nacional "revolucionaria" (*Ibid*.), cultura "revolucionaria" (p. 397), los "trabajadores revolucionarios de la cultura" (p. 397), "las masas populares (son) la fuente inagotable de nuestra cultura revolucionaria" (p. 398). Todas estas nociones, y muchas otras, deben ser organizadas dentro de un discurso explícito, explicativo.

170. Héctor Cámpora, *Mensaje del presidente de la Nación*, al Congreso Nacional, 25 de mayo de 1973, Buenos Aires, p. 50. Se dice igualmente que "las etapas del proceso de liberación del actual esquema de dependencia cultural, científica y tecnológica, que instrumenta la situación del sistema educativo y determinaremos, orgánicamente, los pasos para alcanzar una efectiva modernización de la escuela y la universidad argentinas, puestas *al servicio del pueblo*" (*Ibid*., pp. 49-50).

171. *Reforma de la educación peruana. Informe general*, al comienzo p. 1. En el diagnóstico de la situación educacional se dice que todo lo indicado "se agrava más si se tiene en cuenta que generalmente (el sistema pedagógico) ha estado orientado al mantenimiento del orden social y económico establecido como consecuencia del subdesarrollo y de la dependencia" (*Ibid*., p. 35).

172. Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, pp. 136 y 155. En la primera mitad del siglo XX, el pensamiento de un José Vasconcelos, *La raza cósmica*, 1966, indicaba bajo el nombre de *raza* lo que en la actualidad (y en un sentido no ya biologista sino etno-antropológico) llamarían *pueblo*. Es por ello que la "inteligencia" mexicana, por ejemplo, "se inclina hacia el pueblo, lo descubre y lo convierte en su elemento superior. Emergen las artes populares, olvidadas durante siglos [...]" (O. Paz, *op. cit.*, p. 136).

173. En mi obra *El catolicismo popular en Argentina*, 5 Historia, 1970, p. 151, extraído de Juan Jesús Benítez, "Cantares de la tradición oral bonaerense" en *Revista del Instituto Nacional de la Tradición* (Buenos Aires), I,2 (1948), pp. 258-294. Véanse más de cien canciones y obras sobre las tradiciones populares en Argentina, en mi obra citada, pp. 167. 177, y un inicio del tratamiento de la cuestión entre pp. 17-166.

174. O. Paz, *Op. cit.*, p. 52. El temple festivo, tan mostrado por tantos autores, véase en pp. 42 *ss.*: "Somos un pueblo ritual [...] El arte de la Fiesta, envilecido en casi todas partes, se conserva intacto entre nosotros" (*Ibid*., p. 42).

175. *Pedagogía del oprimido*, p. 242.
176. *Los condenados de la tierra*, p. 193. En este capítulo "Sobre la cultura nacional" (PP. 188 *ss*.), hay muchas inclinaciones sumamente importantes, pero, sin embargo, en gran parte situadas en el contexto del pasaje de colonia a neocolonia, y no de ésta a nación libre en realidad, que es la situación en que se encuentran los países latino-americanos.
177. *Ibid*., pp. 202-203. "La lucha por la cultura nacional es, en primer lugar, luchar por la liberación de la nación, matriz material a partir de la cual resulta posible la cultura. No hay un combate cultural que se desarrolle paralelamente a la lucha popular" (p. 214). De esta manera, el intelectual revolucionario planteará la cuestión de fondo: "Como es una negación sistemática del otro, una decisión furiosa de privar al otro de todo atributo de humanidad, el colonialismo empuja al pueblo dominado a plantearse constantemente la pregunta: ¿Quién soy en realidad?" (p. 228). Esta respuesta teórica debe aportarla el intelectual liberador, fecundante de la cultura liberadora.
178. *Reforma de la educación peruana. Informe general*, pp. 135-136.
179. Héctor Cámpora, *Mensaje*, cit. ant., p. 57.
180. Véase lo ya indicado en el cap. VI, § *36* (t. II, pp. 163- 174). En esas páginas fue bosquejada toda la pedagogía, que ahora pensaremos a otro nivel.
181. *Tractatus Logico-Philosophicus*, 1 y 1.1; 1973, pp. 34-35. Con pocas variaciones es lo que hemos explicado en los cap. I y II de esta *Ética*. El "hecho" (*Tatsache*) no es exactamente el "ente" para nosotros, pero, en cambio", "la cosa" (*Dinge*) se acercaría más a lo que nosotros denominamos *cosa-real*.
182. *Ibid*., 6.41; pp. 196-197. Es exactamente la conclusión a la que hemos llegado en el § *20*, del cap. IV de esta *Ética* (t. II, p. 15).
183. Para Kant, el más allá del saber es objeto de fe racional, de sabiduría, es el "*corpus mysticum* de los entes racionales" (*KrV*, B 836, A 808). Véase mi obra *Para una de-strucción de la historia de la ética*, cap. III, § *15*, b.
184. L. Wittgenstein, *op. cit.*, 6.421, pp. 196-197.
185. *Ibid*., 6.423, pp. 198-199.
186. *Ibid*., 6.43.
187. *Ibid*., 6.522, pp. 202-203.
188. *Ibid*., 7.
189. *Ibid*., 6.45, pp. 200-201.
190. *Ibid*., 6.522, pp. 202-203.

163

191. Aplíquese a la pedagógica lo que de manera analógica hemos dicho por semejanza en los §§ *26-28*, cap. V, de esta *Ética* (t. II, pp. 66-89).
192. Max Horkheimer, "Autoridad y familia en la época actual", en *Sobre el concepto del hombre*, p. 124. Véase en pp. 128-130, una descripción del *êthos* de dominación pedagógica: "El carácter autoritario se aferra rígidamente a valores convencionales [...] Odia todo lo que es débil... Se opone violentamente a toda autocrítica... Piensa en forma de conceptos jerárquicos [...] Es pseudoconservador, vale decir, que se aviene al mantenimiento del *statu quo* [...] La religión le parece importante sólo desde puntos de vista pragmáticos [...]".
193. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 78.
194. *Ibid*., p. 77. Sobre la *educación bancaria*, pp. 73 *ss*.
195. En la Edad Media los vicios opuestos a la veracidad eran denominados: *mendacium, simulatio hypocrisis, jactantia e ironia*. (Véase Tomás de A., *Summa* 11-11, p. 90-93.).
196. Cuando se dice que "ratio-mendacii sumitur a formali falsitate: ex hoc scilicet quod aliquis habet voluntatem falsum enuntiandi" (*Idem*, p. 90, a.l, *resp*,), no se plantea todavía la cuestión actual de la ideología como forma social e histórica de encubrimiento.
197. Véase en esta *Ética*. §§ *29-31*, cap. V, t. II, pp. 89-128. En *el esquema 26* la praxis de liberación pedagógica se ha representado con la *flecha d*, que arranca como proceso desde el hijo-pueblo *como oprimido* (*C*), pero esencial y positivamente desde el hijo-pueblo *como exterioridad* (*D*), y se dirige hacia el pro-yecto pedagógico de liberación (*e*).
198. Hemos citado este texto de Rousseau en el § *2* con nota 83 (*Émile*, pp. 27-28). Los textos que citamos a continuación son extraídos de las mismas páginas.
199. Véase entre otras publicaciones J. Sauvageot-D. Cohn Bendit, *La révolte étudiante. Les animateurs parlent*, 1968: "Quieren la revolución, pero no pretender efectuarla en un partido. La sociedad capitalista es el enemigo. Los aparatos burocráticos el freno" (p. II).
Es una rebelión *contra*, pero no sólo contra sino a favor de un proyecto que viven y com-prenden (como todo pro-yecto meta-físico) pero que no pueden expresar: es lo *nuevo*, vencerémosle con devoción quasi religiosa. Lo cierto es que Francia tembló entera y, de hecho, el gaullismo no pudo recuperarse. El segundo edipo, de situación erótico-familiar (como rebelión contra un padre débil y en crisis con el que es imposible la identificación para el nivel político (contra un sistema burocrático, nuevo padre dominador, pero hipócrita, enmascarador, escindido, en crisis también). Véase Klaus Allerbeck, *Soziologie radikaler Studentenbewegungen: eine vergleichende Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten*

164

Staaten, 1973 (bibliog., pp. 246-263). El trabajo ya citado de Alejandro Nieto, *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*, es muy completo, ya que se muestran las variedades nacionales del movimiento estudiantil internacional, el pasaje del inmovilismo a la renovación, del reformismo a la revolución, con sus supuestos ideológicos fundamentales (negación de la neutralidad universalista de la ciencia, la enseñanza, el estudiantado y la oposición a la autoridad dominadora). Puede concluirse que el movimiento estudiantil "no tiene por función el triunfo, (su función) no es la de sustituir a los partidos políticos proletarios, sino abrir como vanguardia *una brecha* en el sistema, por la que puedan entrar luego las demás fuerzas.... Y como se trata de una *nueva oposición*, y de una brecha inédita, y se refiere a hombres nuevos, nada tiene de particular que empleen un idioma, una técnica y unos símbolos nuevos" (p. 160). Es lo que se llama la "nueva izquierda".

200. En China es donde nace el concepto de *revolución cultural*. Para Mao Tse-tung, "El movimiento del 4 de mayo", en *Obras escogidas*, II, pp. 243 *ss.*, la revolución cultural comienza cuando "la clase obrera, las masas estudiantiles y la recién nacida burguesía nacional" proponen una nueva cultura antiimperialista y antifeudal (anti-confuciana, entonces), aunque todavía burguesa (p. 243). Será sólo en 1966 que Mao lanza a la juventud (los "guardias rojos"), apoyado por el ejército, a la "limpieza" del partido comunista chino que se le había "ido de las manos". Fue una operación táctica de recuperación. Sin embargo, la "nueva izquierda china" fue más lejos y llegó a criticar al mismo Mao. Sus miembros fueron enviados al campo, de donde no regresaron ni regresarán jamás. ¿No hubo en este caso también un *filicidio*? ¿No se utilizó la juventud en un momento táctico pero se la condenó estratégicamente?

201. En el Africa negra se trata de la lucha contra la cultura metropolitana, principalmente francesa e inglesa, pero el movimiento juvenil será ingenuo ante los peligros de la cultura nacional neocolonial. Véase Jean Pierre Ndiaye, *La juventud africana frente al imperialismo*, 1973. En esta obra se muestra cómo en Senegal hubo también, en mayo del 68, una verdadera revuelta juvenil, pero ésta se repitió en 1969, mientras que no en Francia, ¿Por qué la diferencia? "Lo que la patronal francesa podía hacer, al contar siempre con la ventaja de la sobreexplotación neocolonial, eso, Senghor no lo podía hacer" (pp. 88-89). El poder neocolonial del estado dependiente no puede aportar las soluciones del "centro": son demasiado caras y por otra parte suponen la liberación política y económica. Por ello, en los países periféricos los movimientos estudiantiles han continuado. Es decir, "la situación económica en los países pobres tiende a empeorar, al tiempo que el estado general de conciencia y de educación va creciendo" (Renate Zahar, *Colonialismo y enajenación. Contribución a la teoría política de Frantz Fanon*, 1970, p. 122), de donde se deduce un recrudecimiento

165

Cuatro cuestiones entre otras	*Jóvenes universitarios* mujer %	varón %	*Jóvenes empleados* mujer %	varón %	*Jóvenes obreros* mujer %	varón %	*Jóvenes campesinos* mujer %	varón %
Cree en Dios	92	68	94	82	94	74	100	98
Aprecia la virgindad .	70	48	82	50	68	66	70	52
Actitud afirmativa ante la muerte del Che (admiración ante el gesto del héroe)	58	78	47	49	21	53	44	44
Militantes de partidos políticos	48	37	15	55	29	52	—	12

Fuente: A.-M. Mattelart, *op. cit.*, pp. 124, 218 y 243.

166

creciente de los conflictos estudiantiles en el Tercer Mundo. Por ello la guerra antirrevolucionaria del imperialismo tiende a cerrar las facultades *críticas* en las universidades periféricas: las de ciencias humanas, sociología (política conflictual de la dependencia) y psicología (descubrimiento del segundo edipo y del Freud socio-cultural).

202. Véase el estudio de Armandy Michèle Mattelart, *Juventud chilena*: *rebeldía y conformismo*, a partir de una encuesta única en su género. Llevada a cabo científicamente entre jóvenes estudiantes (de clase alta, media y baja), obreros, empleados, campesinos, marginales urbanos y rurales, el estudio abre enormes posibilidades de reflexión filosófica en la pedagógica. Considérese el Cuadro de la página anterior para Chile, 1969.
El autor deduce que el joven universitario se sitúa como "privilegiado del ideal" (*Ibid*., p. 317), de allí que "alimentan tanto sueños de realización personal como social" (*Ibid*.). Esta juventud "autoconsciente" y todavía libre ante el "sistema" es temible para la cultura patriarcal imperialista del centro y gerencial de la periferia. El filicidio lo realizan tanto los servicios de inteligencia (véase el plan para las universidades latinoamericanas ideado por la CIA) como las fuerzas de represión (tal el caso de Tlatelolco, pensado críticamente por Octavio Paz en *Posdata*: "Tlatelolco es la contrapartida, en términos de sangre y de sacrificio, de la petrificación del PRI", p. 149; el PRI, el partido oficial, el Estado neocolonial latinoamericano es el padre castrador del hijo, padre terrorífico). Sin advertirlo, el padre-Estado asesina a la juventud, al hijo, como venganza: venganza contra su padre también castrador, venganza de ser un reprimido en un sistema que lo frustra, imposibilidad de dejar ser al hijo como Otro, como libre, como nuevo, como lo que él no pudo ser. Mattelart nos muestra que la juventud de empleados, en cambio, tiene una "doble tendencia escapista y realista" (pertenece por su oficio más a la cultura de masa); al joven obrero "algunos podrían considerarlo pragmatista" (p. 317). Es entonces necesario diferenciar las diversas juventudes. Entre ellas los campesinos, siendo los más oprimidos, son los que tienen menos conciencia de su opresión. Esto nos permitirá comprender la importancia del maestro pro-feta crítico de la liberación. Por otra parte, es normal que ante el sistema pedagógico el que pueda decir la palabra más interpelante es el alumno-discípulo más crítico, el universitario. Su crítica es la crítica del niñito reprimido, del empleado burocratizado, del obrero funcionalizado.

203. "[...] parentes e patria, a quibus et in qua et nati et nutriti sumus" (Tomás de A., *Summa*, II-II, q. 101, a. 1, *resp.*). La cultura popular es al mismo tiempo la de los padres y la patria.

204. Véase lo que hemos dicho sobre esta conversión, sólo en su sentido ontológico, en el § *33*, cap. VI (t. II, pp. 134 *ss.*); en su sentido metafísico en § *37*, pp. 175 *ss.*; y § *39*, pp. 193-195.

205. Tomás de A., *Summa*, 11-11, q. 104, a. 4, *resp.*
206. "[...] alteri exponit per signa et sic ratio naturalis discipuli [en ate caso el futuro maestro...] pervenit in cognitionem ignotorum" (Tomás de A., *De magistro*, en *De Veritate*, q. 11, a. 1, *resp.* F; p. 226 a).
207. "Creduntur enim absentia, sed videtur praesentia [...] unde rationes credibilium sunt ignotate nobis" (*Idem*, *De fide,* en *De Veritate*, q. 14, *resp.*, y ad 1; p. 298 a). Véase lo que hemos dicho de la fe antropológica en § *31*, cap. V (t. II, pp. 116-118 y *nota 505*, p. 241).
208. El cara-a-cara es una situación originaria de no-comunicación-todavía, que no debe confundírsela con la Incomunicación de los miembros de la Totalidad (Véase Carlos Castilla del Pino, *La incomunicación*, 1970, donde se exponen los modos de incomunicación totalizada: Incomunicación en la cotidianidad, el aburrimiento, la rutina, el fetichismo, reificación, etc., pp. 69 *ss*). La "comunicación" de la que hablamos es aquella que se alcanza superando analécticamente el propio horizonte, para con-vergir con el Otro en un nuevo ámbito del "nosotros". La juventud tiene dificultades de poseer con el mundo del sistema un ámbito de auténtica comunicación.
209. Noción muy empleada por I. Illich en sus obras ya nombradas. Significa superar la mera "comunidad" (del poner algo en común) por el vivir-con (con-vivir como supremo bien humano): convivialidad.
210. El filósofo argentino Osvaldo Ardiles viene trabajando esta noción de gran fecundidad para la descripción del ejercicio de la filosofía y del magisterio en general. El "militante" es alguien que inmerso en la praxis descubre la necesidad de una "teoría" real. Habermas, citando a Lukács, indica en *Theorie und Praxis* que "la organización es la forma de mediación entre la teoría y la praxis" (p. 39). Si esto es verdad societariamente, antes aún la mediación se produce en el "militante" que está en la base de la organización y es su creador.
211. El líder de la revolución china nos propone un nuevo modelo de maestro: "La cultura revolucionaria es para las grandes masas populares una poderosa arma de la revolución... *Los trabajadores revolucionarios de la cultura* (sic) son comandantes en diferentes niveles de este frente cultural [...] Un trabajador revolucionario de la cultura que no vaya a las masas es un comandante sin tropas y no dispone de la potencia de fuego para abatir al enemigo. Para alcanzar este objetivo, la lengua escrita debe ser reformada bajo determinadas condiciones y nuestro lenguaje tiene que aproximarse al de las masas populares, porque son ellas la *fuente inagotable* de nuestra cultura revolucionaria. Cultura nacional, científica y popular: tal es la cultura antiimperialista y antifeudal de las amplias masas populares" (Sobre la nueva democracia", en *Obras escogidas*, II, pp. 397-398). Es lo que nos decía Paulo Freire: "Sólo en el encuentro del pueblo con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye la teoría"

(*Pedagogía del oprimido*, p. 242). Sin esta "teoría" el espontaneísmo, la demagogia o la contrarrevolución desvían al pueblo de su pro-yecto de liberación histórico. Es la posición de Gramsci, "el intelectual orgánico".

212. Tomás expone la "verdad como virtud" dentro del tratado *De justitia*. (*Summa*, II, II q. 109). Indica que "la virtud de la fe es la que tiene por objeto la verdad" (*Ibid*., a.l, obj.l), pero "la verdad puede ser tomada de dos modos: de un modo, cuando por la verdad algo se dice verdadero... La verdad se puede decir de otra manera, cuando alguien dice algo verdadero, por lo que alguien es llamado *veraz*; la tal verdad o *veracidad* es virtud" (*Ibid*., *resp.*). Y es parte de la justicia porque el "acto de veracidad dice relación al Otro (*ad alterum*) [...] en cuanto que un hombre se manifiesta al Otro (*altei manifestat*)" (*Ibid*., a 3, *resp.*).

213. El pensamiento tradicional exigía a los hijos *pietas* o amor filial al padre (*Ibid*., q.101: "[...] ad pietatem pertinet exhibere cultum parentibus et patriae"), poco y nada se dice de las virtudes del padre maestro para con el hijo. Sin embargo, como el Otro es lo sagrado, pueden aplicarse en sentido estricto pero antropológico relaciones con respecto a lo sagrado. Si hay un culto con los padres (los míos) y la patria (la mía), ¿cuánto más no habría con el Otro como otro? El maestro debe tener como una religión por el discípulo (religión *antropológica*) (*cfr. Ibid*., q. 81), por el "pobre". De la misma manera debe consagrarse a su servicio ("devotio dicitur a *devovendo* [...] Unde devotio est specialis actus voluntatis"; *Ibid*., q. 82, a. I, *resp.*). Esa devoción sagrada que el maestro tiene por sus discípulos le mueve a permanente disponibilidad y al servicio sin claudicaciones a la veracidad hasta la muerte si fuera necesario. Esto explica la muerte de Sócrates, y *antropológicamente* la crucifixión del *rabí* (maestro) de Galilea. Esencialmente el maestro no puede obligar por coacción física al discípulo, sino por insinuaciones, por convencimiento; de allí que deba pedirle, rogarle (*Ibid*., q.83), a fin de que aceptando nuestra súplica "sea él mismo". Por otra parte, el maestro debe "poner" signos de su fidelidad, debe sacrificarse él mismo como testimonio (*Ibid*., q. 85), debe saber ofrecerle su misma vida (*Ibid*., q.86), con voluntad firme que obliga para siempre (*Ibid*., q. 88). En su esencia el "pacto" anti-rousseauniano o anti-sarmientino es un juramento del maestro (*Ibid*., q. 89) a consagrarse a la obediencia del discípulo para que se libere mediante su servicio critico.

214. Algunas de estas oposiciones véanse en la obra de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, pp. 159-244.

215. *Cfr*., *La educación como práctica de la libertad*, pp. 151-179. Apéndice. Nos propone diez situaciones, que permite al hombre de pueblo, a través de dibujos o fotos de su vida cotidiana, la del barrio, pueblo o lugar, descubrir las estructuras reales *en las que vive* pero que no

había advertido. De allí surgen "las 17 palabras generadoras seleccionadas del universo vocabular" (p. 173) del educando. Ellas deben ser una síntesis de su vida, sea cultural, económica, política, familiar; en ellas debe des-cubrirse como exterioridad dis-tinta. Desde su exterioridad comienza la liberación.

216. Véase lo dicho sobre los "sistemas" en el § *51*, como, por ejemplo, el "sistema escolar" o el "sistema de la salud".

217. Véanse las obras citadas de Illich, en especial*, Alternativas al médico,* y *Une société sans école*, en particular, el apartado "Características generales de las nuevas instituciones educativas" (pp. 128-171), donde se encontrarán normas para un replanteamiento de las nuevas mediaciones desescolarizadas.

218. *Reforma de la educación peruana. Informe general*, p. 45.

219. *Ibid*., pp. 134-153.

220. *Ibid*., pp. 179 *ss.* En América latina hay diversas experiencias que deben ser tenidas en cuenta: tal como la campaña de alfabetización en Cuba, el sistema educativo costarricense, los antiguos "institutos del trabajo" en Argentina (1948-1955), etcétera.

221. Tomás indica que la *pietas* se ocupa de "exhibir culto a los padres y la patria" (*op. cit.*, II, II q. 101, a. 1, *resp*.).

222. Nicolás Guillén, *El son entero*, 1968, p. 66, en el poema "Cuando yo vine / a este mundo".

223. "Todos los gatos son pardos", en *Los reinos originarios*, pp. 114-116.

224. El texto que a continuación se propone, fue una conferencia dictada de viva voz en la *IV Semana Académica* de la Universidad del Salvador de Buenos Aires, el 16 de agosto de 1973, de allí el estilo oral pobre en vocabulario que se deja ver. Sin embargo, como en otras oportunidades, creemos que puede ser útil tal como se encuentra, aunque más no sea para servir de "ayuda memoria" a los que participaron en dicha Semana de estudios.

225. Sarmiento, *Facundo*, Losada, Buenos Aires, 1967, pp. 39 y 51.

226. *Brevísima relación de la destrucción*, t. V, p. 142.

227. *I Sínodo de Santiago* (*AGI*, Audiencia de Chile, 65) .

228. Ed. Ateneo Filosófico de Córdoba, Córdoba, 1951, t. I, pp. 210 y *ss.*

229. Prefacio de Sartre al libro de Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*. FCE, México, 1963, p. 7. Véase la obra de Memmi, *Retrato de un colonizado.*

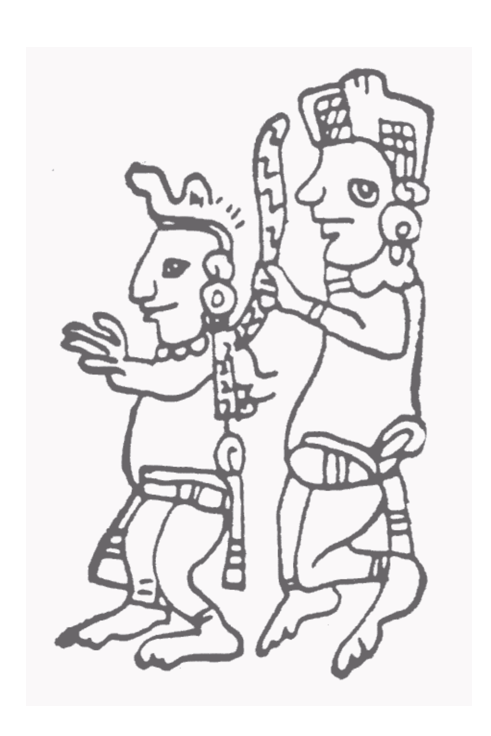
230. Lunfardo argentino: hacer pedazos una pieza de animal; oficio de carnicero.

231. Este tema, sobre la *ciencia*, no pudo ser expuesto con suficiente

extensión por falta de tiempo. Sobre dicho tema aparecerá una publicación más amplia.

232. "El cristianismo, su plusvalía simbólica", en *Cuadernos de la Realidad Nacional*, Santiago, 12, 1972, pp. 154-180.

233. México, Siglo XXI, 1973, pp. 37-40.



171

INDICE DE LAS EDICIDNES DE LA BIBLIDGRAFIA CITADA

Acosta, José de, *Historia natural y moral de las Indias*, en *Obras*, Biblioteca de autores españoles, Madrid, 1954.

Adorno, Th., y otros, *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Grijalbo, Barcelona, 1973.

Agulla, Juan, *Educación, sociedad y cambio social*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973.

Ballauf, Theodor-Schaller, Klaus, *Pädagogik*, Karl Alber, Freiburg, t. I-III, 1969-1972.

Beeby, C. E., *La calidad de la educación en los países nacientes*, Reverte mexicana, México, 1967.

Benítez, Juan, "Cantares de la tradición oral bonaerense", *en Revista del Instituto Nacional de la Tradición* (Buenos Aires) I, 2 (1958) pp. 258-294.

Bès, Gabriel, *Curso de introducción a la lingüística*, U. N. Cuyo, rota-print, Mendoza, 1972.

Borgmann, Albert, *The philosophy of language. Historical foundations and contemporary issues*, Nijhoff, La Haya, 1974.

Bras, G. Le, *Institutions ecclésiastiques de la chrétienté mediéva1e*, Boud et Gay, Paris, t. I-II, 1959-1964.

Buber, Martin, *Reden über Erziehung*, L. Schneider, Heidelberg, 1964.

Casas, Bartolomé de las, *Obras escogidas*, ed. Juan Pérez de Tude1a, Biblioteca de autores españoles, Madrid, t. I-V, 1957-1958.

Cámpora, Héctor, *Mensaje del presidente de la Nación*, 25 de mayo de 1973, Congreso de la Nación, Buenos Aires, 1973.

Carlson, Rick, "El fin de la medicina", en I. Illich, *Alternativa al médico*, pp. 6/1 *ss*.

Carpentier, Alejo, *Los pasos perdidos*, Orbe, Santiago, 1969.

Carpentier, A., *El siglo de las luces*, Galerna, Buenos Aires, 1987.

Carpentier., A., *El reino de este mundo*, Arca, Montevideo, 1969.

173

Castilla del Pino, Carlos, *La incomunicación*, Península, Barcelona, 1970.
Chomsky, Noam, *La responsabilidad de los intelectuales*, Ariel, Barcelona, 1971.
Desclée, Buenos Aires, t. I-II, 1948.
Delekat, Federico, *Pestalozzi*. *L'uomo, il filosofo, l'educatore*, La Nuova Italia, Venecia, 1928.
Dewey, John, *The school and society*, Phoenix Books, Chicago, 1966.
Dewey, J., *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, Macmillan, Nueva York, 1925 (hay ed. cast.).
Dussel, E*., Historia de la Iglesia en América latina. Coloniaje y liberación* (*1492-1972*), Nova Terra, Barcelona, 2da. ed" 1972 (3ra. ed. 1974).
Dussel, E., *América latina y conciencia cristiana*, IPLA, Quito, 1970.
Dussel, E., *América latina, dependencia y liberación*, García Cambeiro, Buenos Aires, 1973.
Dussel, E., *El catolicismo popular en Argentina*, cuaderno 5, Bonum, Buenos Aires, 1970.
Echavarría, José María, *Filosofía, educación y desarrollo*, Siglo XXI, México, 1970.
Eliade, M., *Aspects du mythe*, Gallimard, París, 1963.
Eliade, M., *Mythes, rêves et mystères*, Gallimard, París, 1957 (hay ed. cast.).
Eliade, M., *Le mythe de l'éternel retour*, Gallimard, París, 1949, (hay ed. cast.).
Fanon, Frantz, *Los condenados de la tierra,* FCE, México, 1969.
Fénelon, *De l'education des filles*, ed. Firmin-Didot, París, 1886.
Fontana, Esteban, "Semblanza histórica del colegio nacional de Mendoza", Mendoza, III, 1967, pp. 43-88.
Fontana, E., "Los centros de enseñanza de filosofía argentina durante el período hispánico", Mendoza VII, 1971, pp. 83-146.
Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido,* Siglo XXI, Buenos Aires, 1970.
Freire, P., *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1971.
Freire. P., *Concientización*, Indo-America, Press, Bogotá, 1973.
Freud, Sigmund, *Sigmund Freud Studienausgabe*, ed. A. Mitscherlich-A. Richard-J. Strachey, Fischer Verlag, Frankfurt, t. I-X, 1970-1974. Ed. cast.: *Obras completas*, trad. por L. López-Ballesteros, Biblioteca Nueva, Madrid. t. I-III, 1967-1968.
Freud, Sigmund, *Briefe 1873-1939,* Fischer Verlag, Frankfurt, 1960.
García Márquez, Gabriel, *Cien años de soledad,* Sudamericana, Buenos Aires, 1972.
Garibay, Angel, *La literatura de los aztecas*, J. Moritz, México, 1970.
Ginés de Sepúlveda, *Democrates alter*, ed. A. Losada, CSICT, Madrid, 1951.

174

Guillén, Nicolás, *El son entero*, Losada, Buenos Aires, 1968.
Gutiérrez, Guillermo, *Ciencia, cultura y dependencia*, Guadalupe, Bueno1 Aires, 1973.
Habermas, Jürgen, *Theorie und Praxis*, Suhrkamp, Frankfurt, 1971.
Hegel, G. W. F., *Theorie Werkausgabe*, ed. E. Moldenhauer-K. Michel, Suhrkamp, Frankfurt, t. I-XX, 1969-1971. Otras ediciones, *cfr*. t. I. de esta ética, p. 20.
Heidegger, M., *Einführung in die Metaphysik*, Niemeyer, Tübingen, 1966 (hay ed. cast.).
Hentig, Hartmut Von, *Cuernavaca oder: Alernativen zur Schule*?, Klett/Koesel, München, 1971.
Hermann, Imre, *L'instinct filial*, Denoël, Paris, 1972.
Hernández, José, *Martín Fierro*, Losada, Buenos Aires, 1966.
Herrera, Amílcar, *Ciencia y política en América latina*, Siglo XXI, México, 1971.
Horkheimer, Max, *Kritische Theorie*, Fischer, Frankfurt, 1968, (hay ed. cast.).
Horkheimer, M., *Sobre el concepto del hombre*, Sur, Bs. As., 1970.
Hovre, Francisco de, *Grandes maestros de la pedagogía contemporánea*, Marcos Sastre, Buenos Aires, s/fecha.
Husserl, E., *Díe Krisis der europãische Wissenschaften*, Husserliana VI, Nijhoff, La Haya, 1962.
Ilich, Iván, *Libérer l'avenir*, Seuil, París, 1971.
Ilich, I., *Une société sans école*, Sauil, París, 1971.
Ilich, I., *Alternativas al médico*, CIDOC, Cuernavaca, 1974.
Ilich, I., *Hacia una sociedad convivencial*, CIDOC, Cuernavaca, 1972.
Ilich, I., *Alternativas al transporte*, CIDOC, Cuernavaca, 1974.
Inca Garcilaso de la Vega, *Comentarios reales de los Incas*, Colección de autores peruanos, Lima, t. I-III, 1967.
Jacoby, Henry, *La burocratización del mundo*, Siglo XXI, México, 1972.
Jaeger, Werner, *Paideia*, FCE, México, 1967.
Jaguaribe, H., *Desarrollo económico y desarrollo político*, EUDEBA, Buenos Aires, 1964.
Keil, Siegfried, *Aggression und Mitmenschlichkeit*, Kreuz, Stuttgart, 1970.
Kissinger, Henry, *Política exterior americana*, Plaza y Janes, Barce-Lona, 1971.
Legendre, Pierre, *L'amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique*, Seuil, Paris, 1974.
Langer, Marie, *Maternidad y sexo. Estudio psicoanalítico y psicosomático*, Paidós, Buenos Aires, 1962.
Ley general de educación del Perú, Decreto Ley 19326, Lima, 1972.
Libro de los libros de Chilam Balan, El, ed. Barrera Vásquez, FCE, Biblioteca americana, México, 1948.

175

Mao Tse-tung, *Obras escogidas*, Ediciones en Lenguas extranjeras, Pekin, t. I-II, 1968-1969.
Marcuse, Herbert, *Ensayos sobre política y cultura*, Arie1, Barcelona, 1970.
Marcuse, Herbert, *Eros y civilización*, Seix, Barcelona, 1969.
Mc Luhan-Fiore, Quetin, *Guerre et paix dans le village planetaire*, R. Laffont, Paris, 1970.
Mattelart, Armand, *La comunicación masiva en el proceso de liberación,* Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
Mattelart, A., *Cómo leer el Pato Donald*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.
Mattelart, A. y M., *Juventud chilena: rebelión y conformismo*, Editorial Universitaria, Santiago, 1970.
Mayer, Reinhold*, Franz Rosenzweig: eine Philosophie der dialofisches Erfahrung*, Wissensch. Buchgesell., Darmstadt, 1973.
Meadows, D.- Randers, J.- Behrens, W., *Los límites del crecimiento*, trad. cast. FCE, México, 1972.
Memoria1 de Solola. Anales de los Cakchiqueles. *Titulo de los señores de Totonicapan*, ed. Adrián Recinos, FCE, Biblioteca americana, México, 1950.
Memmi, Albert, *Retrato del colonizado*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1969.
Mendel, G., *La révolte contre le père*, Payot, París, 1968.
Mendel, G., *Pour décoloniser l'enfant*, Payot, Paris, 1971.
Mendel, G., *La crise de générations*, Payot, Paris, 1974.
Mitscherlish, Alexander, *Auf dem Weg zur vaterlosen. Gesellschaft*, Piper, Munich, 1971.
Montaigne, *Essais*, ed. Garnier, París, t. I-II, 1962.
Montessori, Maria, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Maglione et C. Strini, Roma, 1916.
Montessori, M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all' educazione infantile*, Ermanno Loescher, Roma, 1913.
Morales, A., *Hombre nuevo: nueva educación*, Ed. privada, Santo Domingo, 1972.
Ndiaye, Jean, *La juventud africana frente al imperialismo*, Siglo XXI, México, 1973.
Neruda, Pablo, *Obras completas*, Losada, Buenos Aires, 1956.
Neruda, P., *Obras escogidas*, Ed. Andrés Bello, Santiago, t. I-II, 1972.
Nieto, Alejandro, *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*, Ariel, Barcelona, 1971.
Paz, Octavio, *EL laberinto de la soledad*, FCE, México, 1973.
Parisi, Alberto, *La problemática de la cultura en América latina*, Bonum, Buenos Aires, 1974.
Platón, *Oeuvres completes*, ed. Les Belles Lettres, París, t. I-X, 1925.
Ponce, A., *Educación y lucha de clases*, Matera, Buenos Airea, 1957.

Popol-Vuh, ed. de Adrián Recinos, FCE, México, Biblioteca americana, 1974.
Rascovsky, Arnaldo, *El filicidio*, Orión. Buenos Aires, 1973.
Reforma de la educación peruana. Informe general, Comisión de reforma, Ministerio de Educación, Lima. 1970.
Ribeiro, Darcy, *La universidad latinoamericana*, Editorial Universitaria, Santiago, 1971.
Rousseau, Jean-J., *Émile oude l'éducation*, Garnier, París, 1964 (hay ed. cast.).
Rulfo, Juan, *Pedro Páramo*, FCE, México, 1971.
Salomon, Jean, *Ciencia y política,* Siglo XXI, México, 1974.
Sarmiento, Domingo, *Facundo*, Losada, Buenos Aires, 1967.
Sauvageot, J. -Cohn-Bendit, D., *La révolte ètudiant*, Seuil, París, 1968.
Scheler, Max, *Der Formalismus in der Ethik*, Franche, Berna, t. II, 1954.
Schumpeter, J. A., *The theory of economic developpement*, Nueva York, 1951 (hay ed. cast.).
Silva Michelena, Héctor-Sonntag, Heinz, *Universidad, dependencia y revolución*, Siglo XXI, México, 1971.
Spranger, Eduard, *Formas de vida*, Revista de Occidente, Madrid, 1966.
Strasser, Stephan, *Phénoméno1ogie et sciences de l'homme*, Nauwelaerts, Louvain, 1967.
Taborda, Saúl, *Investigaciones pedagógicas*, Ateneo filosófico, Córdoba, t. I-II, 1951.
Tedesco, Juan, *Educación y sociedad en la Argentina* (*1880-1900*), Pannedille, Buenos Aires, 1910.
Tomás de A., *Summa theo1ogiae*, Marietti, Torino, t. I-III, 1948-1950.
Trimbos, C., *Hombre y mujer*. *La relación de los sexos en un mundo cambiado*, Lohlé, Buenos Aires, 1968.
Varsavsky, Oscar, *Ciencia, política y cientificismo*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1971.
Vasconcelos, José, *La raza cósmica*, Espasa-Calpe, México, 1966.
Vasconcelos, J.-Lora, C. de, *La escuela comunidad educativa*, Indo-América Press, Bogotá, 1972.
Vasconi, Tomás, *Educación y cambio social*, CESO, Santiago, 1967.
Vasconi, T., "Contra la escuela", en *Revista de ciencias de la educación*, Buenos Aires, 9, 1973, pp. 3-22.
Vásquez, Aída, "Problemas de educación en el tercer mundo", en *Hacia una pedagogía del siglo XX*, Siglo XXI, México, 1967.
Villamil. A. -Bejerano, C. -Cote, A., *El gamin*, trabajo inédito, Universidad Javeriana, Bogotá, 1973.
Vives, Luis, *Obras completas*, ed. Aguilar, Madrid, t. I-II, 1947.
Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico-Phi1osophicus*, Alianza Universidad, Madrid, 1973.

Zahar, Renate, *Colonialismo y enajenación Contribución a la teoría política de Frantz Fanon*, Siglo XXI, México, 1970.

Zanotti, Luis, *Etapas históricas de la política educativa*, EUDEBA, Buenos Aires, 1972.

Zubillaga, Fé1ix-Egaña, Antonio de, *Historia de la Iglesia en la América española*., BAC, Madrid, t. I-II, 1965.